

Nóbik Attila

A PEDAGÓGIAI SZAKSAJTÓ ÉS A NÉPTANÍTÓI SZAKMÁSODÁS
A DUALIZMUS KORÁBAN

Nóbik Attila

A PEDAGÓGIAI SZAKSAJTÓ
ÉS A NÉPTANÍTÓI SZAKMÁSODÁS
A DUALIZMUS KORÁBAN



SZEGEDI
EGYETEMI
KIADÓ



Szegedi Egyetemi Kiadó
Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó

Szeged, 2019

Lektor:
Pukánszky Béla

Szöveggondozó:
Horváthné Szélpál Mária



ISBN 978-963-306-699-7

© Nóbik Attila, 2019
© JGYF Kiadó, 2019

TARTALOM

Bevezetés	7
I. A kutatás előzményei	11
II. A szakmásodás és professzionalizáció elméletei	15
II. 1. A professziók fejlődésének angolszász elméletei	15
II. 2. A professziók fejlődésének német (kontinentális) modellje	21
II. 3. Professzionalizáció, professzionalizmus, szakmásodás	26
III. Néptanítói szakmásodás	29
III. 1. A néptanítói szakmásodás társadalomtörténeti háttere	29
III. 2. Változások a gyermekkorban és az iskolázásban a 19. században	32
III. 3. A tanítóság szakmásodásának intézménytörténeti előzményei	34
III. 4. A magyar néptanítóság szakmásodása a dualizmus időszakában	38
IV. A magyar pedagógiai sajtó a dualizmus időszakában	41
V. Feminizáció és szakmásodás a pedagógiai folyóiratok tükrében	51
V. 1. A néptanítói szakma feminizációja nemzetközi kontextusban	51
V. 2. A néptanítói szakma feminizációja Magyarországon	54
V. 3. Női szerzők a folyóiratokban	57
V. 4. A „tanítónői témák” hiánya	58
V. 5. A tanítónői stratégiák	61
VI. A feminizmus megítélése a <i>Néptanítók Lapjában</i> a 20. század elején	65
VI. 1. Nőmozgalmak és feminizmus Magyarországon a dualizmus korában	65
VI. 2. Vélemények a feminizmusról a <i>Néptanítók Lapjában</i>	68
VII. Nem szakmai tartalmak a <i>Néptanítók Lapjában</i>	73
VII. 1. A szakmásodás nem szakmai oldala	74
VII. 2. A nem szakmai tartalmak a <i>Néptanítók Lapjában</i>	76
Összegzés	83
Felhasznált források és irodalom	85

BEVEZETÉS

A néptanítói szakmásodás kutatása egyszerre hagyományos és új iránya a magyar neveléstörténeti kutatásoknak. A tanítói szakma kialakulásának, a tanítói szakma jellemzőinek vagy éppen a tanítóképzés történetének vizsgálata viszonylag állandóan jelen volt az elmúlt évtizedek kutatásaiban.

Az elmúlt megközelítőleg két évtizedben viszont egy olyan új elméleti keret – a professzionalizáció és a szakmásodás kutatása – jelent meg, amely a néptanítói szakma történetét új megvilágításba helyezte. A professzió-történeti kutatások a néptanítói szakma kialakulását egy tág, a modern nyugati kultúrát alapvetően megváltoztató változássorozat részének tekintették. A modernitás egyik legfontosabb jellemzője, hogy a korábban az emberi élet természetes, „szabad” tevékenységei egyre erősebb közösségi kontroll alá kerültek. Ennek részeként a hagyományokon alapuló emberi tevékenységformák térben, időben vagy éppen a résztvevők testhasználatának jellemzőit illetően is egyre pontosabban szabályozottá váltak. A szabályozás nem csupán jogi aktust jelent, hanem utal az egyes tevékenységek normalizálására is. Ezen folyamat eredményeképpen elkülönültek egymástól a tevékenységet normálisan, vagyis szakszerűen végzők azoktól, akik a tevékenységet nem szakszerűen, vagyis amatőr módon végezték.

A normalizálás nem csupán az egyes tevékenységek – nevezzük őket a továbbiakban hivatásoknak és szakmáknak – módszereit, viselkedésformáit, szakmai etikáját, ethoszát hozta létre, hanem kialakította az egybetartozó és másoktól elkülönülő szakmai közösségeket is. Ezek a közösségek nem csupán identitásukban különültek el más közösségektől, hanem jellemzően jogi értelemben is. A hivatásokhoz és szakmákhoz kapcsolódó elvárt tevékenységek olyan összetettek lettek, hogy az áthagyományozás új, formális kereteit tették szükségessé. A képzés és a képesítés pedig formális és informális értelemben is a közösségbe befogadás feltétele lett. Nem csupán a képzés szakmai tartalma, hanem annak pályaszocializációs jellege miatt is.

Egyes hivatások és szakmák újonnan, a modern társadalom kialakulása során jöttek létre. Mások, és ide tartoznak a pedagógusszakmák is, régebbi szakmákból alakultak át. Így természetesen egyszerre hordozzák a modernitás jegyeit, és őriznek meg archaikus vonásokat.

A modern hivatásoknak és szakmáknak további fontos jellemzője, hogy létrehozzák a szakma gyakorlásának különböző tereit. Az így létrejövő terek azonban nem csupán fizikaiak, ahogyan azt Németh András a pedagógiai terekkel kapcsolatban megfogalmazta: „...az iskola az a konkrét pedagógiai tér, amely a hétköznapi

élettől már teljes mértékben elkülönülve, intézményesült formában biztosítja a pedagógiai folyamatok megvalósításának funkcionális környezetét. A társadalmi intézményrendszer által megkonstruált nyilvános szakmai tér egyik sajátos formája, amelynek berendezése, az ott folyó tanulói-tanári tevékenység, annak konkrét téri formái és időkeretei sajátos pedagógiai funkcionalitás logikája által elrendezettek.” (Németh, 2008. 100. o.).

A fenti gondolatmenetből kiindulva érdemes megkülönböztetni az iskolai tér, a pedagógiai tér és a szakmai tér fogalmát. A jelen könyvben a pedagógiai tér azokat a konkrét és virtuális tereket jelölő fogalom, ahol tágan értelmezett pedagógiai folyamatok zajlanak.

Ebben az értelemben a pedagógiai sajtó is tekinthető pedagógiai térnek, amely ráadásul a pedagógusi tudás formálásának formális színterein (képzés) kívüli, annál jóval informálisabb színtere is.

A jelen könyv azon kutatásaimnak az eredményeit tartalmazza, amelyekben a néptanítói szakma szakmásodásának folyamatait a pedagógiai szaksajtó segítségével vizsgáltam. A kutatás jelentőségét az adja, hogy bár a néptanítói szakmásodással több kutatás is foglalkozott, azok elsősorban „hivatalos” forrásokat, vagyis tankönyveket, enciklopédiákat használtak forrásként. Ezek a munkák értékes eredményeket hoztak, elsősorban a néptanítói elit szakmai identitásának, az általuk megkonstruált tudáskánonnak a feltárásában.

Abból a feltételezésből indultam ki, hogy a pedagógiai sajtót kutatva jelentősen kitágul a rálátás a szakmásodás pedagógiai terére és a szakmai tudásmegosztásban részt vevő körére. Feltehetjük, hogy a folyóiratokban publikálók a tízezres nagyságrendű néptanítóságnak szintén egyfajta kiemelt, „elit” rétegét alkották. Álláspontjaik, véleményeik nem azonosíthatók tehát automatikusan a néptanítóság egészének véleményével. Mégis, mivel a folyóiratokban olyanok számára is lehetőség nyílt a nyilvános térben zajló pedagógiai közéletbe való bekapcsolódásra, akik a formálisabb fórumokon nem nyilvánulhattak meg, a sajtó a néptanítóság mélyebb megismerését teszi lehetővé.

Az elméleti és módszertani háttér szempontjából is fontos kiemelni Szabolcs Éva hatását, aki több kutatásában is a pedagógiai sajtót használta forrásnak. A pedagógiai sajtó hatásával kapcsolatban így fogalmaz: „A dualizmus kori pedagógiai sajtó egyik fontos jellemzője volt, hogy magára vállalta a számban is gyarapodó tanítóság, a gyermekneveléssel hivatásszerűen foglalkozók szakmai tájékoztatását, a korabeli fontosabb pedagógiai, pszichológiai nézetekkel való megismertetését. Ez a missziós feladat hiánypótló volt ebben az időben, amikor a modern tanítói-tanári hivatás kialakult és lassan elismerté vált. A pedagógiai szakmai öntudat izmosodását jelezte hogy a szép számban megjelenő »nevelésügyi« újságok, folyóiratok bátran

felvállaltak olyan nézeteket is, amelyek szemben álltak a közvélemény felfogásával, és sokszor olyan álláspontokat közvetítettek, amelyek a korban – legalábbis Magyarországon – újnak, merésznek tűntek. Megfigyelhető az a határozott szándék is, hogy a szülőket mint olvasóközönséget is megcélazzák, az ő tájékoztatásukat, neveléssel, iskolával kapcsolatos nézeteiket formálják.” (Szabolcs, 2011. 14. o.).

A könyv első részében azokat a kutatási hagyományokat, elméleti kereteket és történeti háttérrel mutatom be, amelyhez kutatásaim kapcsolódtak. A könyv második felében kerül sor a saját kutatások eredményeinek ismertetésére.

A kutatásokban kevés konkrét adatot találunk a dualizmus-kori pedagógiai sajtóról, ezért külön fejezetben mutatom be a folyóiratok néhány statisztikai jellemzőjét. A kutatás során nem csupán egy eddig kevésbé használt forráscsoport bevonásával szerettem volna hozzájárulni a néptanítói szakmások kutatásához, hanem célom volt olyan témákat vizsgálni, amelyek jelen vannak ugyan a nemzetközi vagy a hazai szakirodalomban, eddig azonban nem kaptak nagy hangsúlyt.

Az egyik ilyen téma a tanítónők szerepe a folyóiratokban zajló tudáskanon-formálásban. A feminizáció kérdése a nemzetközi szakirodalomban konstansan jelen lévő téma, és magyar kutatások is érintették. A feminizáció következményeinek elemzésére azonban nem vállalkoztak. Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy a pályán egyre nagyobb létszámban megjelenő tanítónőknek volt-e érdemi lehetősége bekapcsolódni az ebben a kevésbé formális térben zajló tudásmegosztásba és formálásba. Vizsgáltam továbbá, hogy a bekapcsolódás eseteiben törekedtek-e a sajátos „női beszédmód” megteremtésére, illetve használták-e a pedagógiai sajtót a tanítónői érdekérvényesítés eszközeként.

A másik nagyobb elemzett téma a szakmások „határvidékére” vezet. A néptanítói szakmásokkal foglalkozó kutatások jellemzően a tudáskanon szakmai elemeinek feltárására vállalkoztak. Kutatásomban a néptanítói léthez szorosan hozzátartozó, azonban nem kifejezetten didaktikai feladatokkal kapcsolatos néptanítói vélemények feltárására tettem kísérletet. Legfontosabb kérdésem az volt, hogy a nem szakmai feladatok milyen módon formálták a néptanítók identitását.

A kutatások mögött meghúzódó módszertani kérdés pedig az, hogy a pedagógiai szaksajtó alkalmas forrása-e a néptanítói szakmások jelenségei kutatásának.

I. A KUTATÁS ELŐZMÉNYEI

A kutatás két, a magyar neveléstörténet-írásban az utóbbi két évtizedben erőteljesen jelen lévő kutatási irányhoz, hagyományhoz kapcsolódik. Az egyik egy jól körülhatárolható terület, a pedagógusok professzionalizációjának története. A másik irány inkább forrásában, a dualizmus-kori pedagógiai sajtóban mutat közös vonásokat. A két kutatási terület eddig nem kapcsolódott egymáshoz erősen. A jelen kutatás egyik újdonsága, hogy a néptanítói szakmásodás egyes részterületeinek feltárásához a pedagógiai sajtótermékeket használja forrásként.

Az egyes kutatások eredményei, ahol azok relevánsak, beépülnek a kötetbe, itt csupán rövid áttekintést adok azokról a kutatási hagyományokról, amelybe kutatásom beilleszthető.

A néptanítói szakma kialakulásának kutatása szinte egyidős magának a szakmának a történetével. Már a 19. században jelentek meg olyan cikkek, publikációk, amelyek a néptanítás vagy éppen a tanítóképzés múltjával foglalkoztak. Ezek egy része, például Sebestyén Gyulának a millenniumi ünnepségekre időzített áttekintő munkája (*Sebestyén*, 1896) vagy Szakál János 1930-as években készült áttekintése (*Szakál*, 1934) a mai napig jól használható. A tanítóképzés történetének áttekintésére vállalkozott Németh András is (*Németh*, 1990).

Az egyes tanító- és tanítónőképző intézetek történetét általában az adott intézetben oktatók, kutatók tárták fel, jellemzően ünnepi évfordulókra, jeles alkalmakra időzítve. A tanítóképzés és a tanítás történetével számos kutatás foglalkozott. Az utóbbi évtizedekből a nagyobb ívű áttekintések közül Donáth Péter munkáit (*Donáth*, 2008a, 2008b) kell kiemelni, aki időszakunkon túlnyúlóan foglalkozott a tanítóképzés történetével. Molnár Béla doktori értekezésében a középfokú tanítóképzés történetét kutatta 1945-től a képzés felsőfokúvá válásáig (*Molnár*, 2007).

Kelemen Elemér pedig olyan területeket tekintett át (pl. tanítómozgalmak, tanügyi kongresszusok története), amelyek jórészt hiányoznak a hazai neveléstörténeti kutatásokból (*Kelemen*, 2007). Ugyanígy fontos részterülettel, a német nyelvnek a tanítóképzőkben betöltött szerepével foglalkozott Vincze Tamás (2003).

A néptanítói tudás és identitás egyes részterületeinek (ki)alakulását feltáró munkák száma is öröndetesen gyarapodott az utóbbi két évtizedben. Pukánszky Béla a néptanító kézikönyvek gyermekképeinek vizsgálatán keresztül mutatta be a néptanítói tudás korszerűsödésének folyamatát (*Pukánszky*, 2005). Saját korábbi kutatásomban pedig az egyre szakszerűbbé és modernebbé váló néptanítói tudás fontos megjelenési helyeit, a képzésben használt neveléstörténeti tankönyveket

vizsgáltam (Nóbik, 2006). Kovács Krisztina (2011) szintén tankönyveket elemezve tárta fel a néptanítói kánon ember- és tanítóképének antropológiai jellemzőit.

Baska Gabriella (Baska, 2011) a néptanítói identitás alakulását kutatta egy néptanítói emlékkönyv szövegein keresztül; a metaforakutatás eszközeit felhasználva az identitásról szóló diszkusszió elemeit tárta fel. Összegzésében megállapítja: „Az európai és egyetemes kultúra olyan szimbólumaira, illetve szimbolikus alakjaira találtam, mint Prométheusz, Daidalos, Jézus, fény vagy fényforrás, mint a gyertya, a világítótorony vagy a Nap, a pelikán, illetve a rendkívül sokféle szimbolikus összefüggést mutató igazgyöngy. A tanítói lét tehát a metaforák közvetítette valóságban olyan magas rendű, emberi mércével mérhetetlen küldetés és teljesítmény, amelynek megfogalmazása a nyelv hétköznapiabb eszközeivel lehetetlen volna.” (Baska, 2011. 118. o.).

Egyelőre nem teljesen feltárt terület, de izgalmas eredményeket ígér a népiskolai épített terek vizsgálata (pl. Nóbik, 2015). Az iskolai terek története és különböző dimenziói kutatásának legtermékenyebb kortárs magyar kutatója Sanda István Dániel, aki több tanulmányában (Sanda, 2006, 2008, 2009) tekintette át a magyar és nemzetközi iskolaépítészeti törekvéseket, valamint a tér kutatásával kapcsolatos pedagógiai, szociológiai és antropológiai megközelítéseket (Sanda, 2012).

Számos olyan kutatás zajlott tehát az elmúlt másfél évtizedben, amely a néptanítói szakmások különböző részterületeit tárta fel. A jelen kutatás közvetlen előzményeit a hazai pedagógustársadalom professzionalizációs folyamataival foglalkozó kutatások jelentik. A magyar neveléstörténet-írásban elsősorban Németh András kutatásai nyomán terjedt el a professzionalizáció vizsgálata, noha a professzionalizáció folyamatához kapcsolható jelenségeket vizsgáló kutatások, ahogy láttuk, már korábban is zajlottak. Németh András éppúgy foglalkozott a középiskolai tanárság professzionalizációjával (Németh, 2005, 2007), mint a néptanítói tudástartalom konstruálódásával (Németh, 2000, 2008, 2013). Ezek eredményei számos helyen beépülnek a szövegbe.

Bár nem képezi a kutatás szerves részét, meg kell említeni, hogy a professziótörténeti kutatások alaposan foglalkoztak mind a polgári iskolai (pl. Karády és Valter, 1990; Nagy, 2004; Fizek, 2013, 2014, 2015, 2018), mind a középiskolai tanári (pl. Ladányi, 2008; Keller, 2010) hivatás történetével. A professziótörténeti kutatások szorosan kapcsolódtak az utóbbi két évtized neveléstudomány-történeti kutatásaihoz (pl. Németh, 2002), azonban egyelőre kevésbé érintették a nem egyetemi neveléstudomány/pedagógia történetét.

A pedagógiai szaksajtónak forrásként a neveléstörténeti kutatásokba történő beemelésében nagy szerepe volt Szabolcs Évának, aki számos, metodikailag is újszerű kutatásában használta forrásként a különböző folyóiratokat. Tartalomelemzés

segítségével elemezte a pedagógusok gondolkodását a gyermekről (Szabolcs, 1999). Ez a kutatás sajnos jórészt visszhangtalan maradt. Szintén a gyermekkortörténet szempontjából fontosak azon kutatásai is, amelyek a gyermekkép konstruálását és tartalmának átalakulásait elemzik (Szabolcs és Hegedűs, 2008; Hegedűs és Szabolcs, 2010; Szabolcs, 2009, 2011).

Pukánszky Béla a gyermekkép és az apaszerep változásait elemezte a *Család és Iskola* folyóirat segítségével, Felméri Lajos és Hegedűs István cikkein keresztül (Pukánszky, 1999, 2001, 2002). Ernest Legouve recepciója során egy új „apatípus”, a „gyermeküket tanító apák” figurája jelenik meg a szerzők tollán. A szobában „utazó” szülők és gyermekek toposza azonban több korabeli cikkben feltűnik, egy anya-leány kapcsolatban való megjelenését mutatta be egy korábbi tanulmányom (Nóvik, 2002).

A dualizmus-kori pedagógiai sajtót a reformpedagógiai és életreform-kutatások is forrásként használhatják. Pirka Veronika (2010a, 2010b) az életreform motívumok megjelenését vizsgálta a 20. század eleji pedagógiai sajtóban. Szintén ezeket a motívumokat elemezte Baska Gabriella és Szabolcs Éva (2005) egy szűkebb forrásbázison, a *Népművelés (Új Élet)* című folyóiratban.

A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenését a pedagógiai sajtóban Szabolcs Éva több tanulmányban (Szabolcs, 2002a, 2002b) tárta fel. Szűcs Katalin (2012) pedig a hőrozképzés és az identitás alakításának mikrofolyamatait tárta fel a *Család és Iskolában* megjelent gyászjelentések (nekrológok) vizsgálatával.

Jelen kutatásaimban a fent röviden bemutatott két kutatási hagyományra támaszkodva a néptanítóóság szakmásodásának egyes részterületeinek feltárására vállalkoztam, forrásul a dualizmus-kori pedagógiai folyóiratokat használva.

II. A SZAKMÁSODÁS ÉS PROFESSZIONALIZÁCIÓ ELMÉLETEI

A kutatás elméleti keretét a szakmásodással kapcsolatos kutatások jelentik. A következő fejezetben áttekintem a szakmásodás és a professzionalizáció néhány elméleti megközelítését, majd a professziók fejlődésének német (kontinentális) modelljét.

Az utóbbi évtizedekben megjelent, a különböző értelmiségi csoportok társadalomtörténetét elemző kutatások gyakran használják a professzió, professzionalizáció vagy éppen a professzionizmus kifejezést. A jelen kutatás kiindulópontját a professzionalizáció-elméletek, illetve annak részterületeként a pedagógus-professziók történetével foglalkozó kutatások jelentik.

A professzióelméletekről már magyarul is több alapos összefoglalás olvasható (pl. Kleisz, 2002; Vári, 2010; Magos, 2017). Éppen ezért nem törekszem teljes körű áttekintésre, csupán néhány, a magyar neveléstörténeti kutatásokban kevésbé recipiált, az angolszász szakirodalmakból származó eredmény áttekintésére.

II. 1. A PROFESSZIÓK FEJLŐDÉSÉNEK ANGOLSZÁSZ ELMÉLETEI

A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a nyugati szociológiai és történeti kutatásokban Talcott Parsons 1939-es tanulmányával jelent meg a modern professziók kialakulásának vizsgálata (pl. Parsons, 1939).

Parsons kiindulópontja a kortárs szociológiai vizsgálatokkal való elégedetlenség volt. Véleménye szerint a foglalkozásokkal kapcsolatos kutatások erősen koncentráltak az egyéni oldalra, az önértelmezésre, a produktivitásra és az utilitarizmusra. Értelmezése szerint ahhoz, hogy megértsük a professziók valós természetét, társadalmi struktúraként (is) kell vizsgálnunk őket. A professziók fontosságát abban látja, hogy a legfontosabb társadalmi funkciók közül jó néhánynak a gyakorlása professzionális keretek között zajlik. Ilyenek például a tudományos kutatás, a szabad tanulás, az orvoslás, a jog és a tanítás.

Parsons kiemeli, hogy a professziók egyik legfontosabb jellemzője a racionalitás. Ebben az értelemben a racionalitás intézményesített, egy normatív minta része, és nem természetes emberi jelenség. Állandó és határozott nyomásról beszél, mely arra irányul, hogy racionálisak és kritikusak legyünk. Különösen erős a nyomás a tudomány alkalmazására a fontos professziók esetén (Parsons, 1939. 459. o.).

Magos Gergely megfogalmazásában: „A hivatások Parsons által felvázolt modellje több szempontból is különbözik a szabadpiacra és az államigazgatásra jellemző szerveződésektől. A hivatások horizontálisan szerveződnek, széles körű területi és egyéni autonómiával rendelkeznek. Ezzel szemben a szabadpiaci és állami életben a hierarchikus és bürokratikus szerveződések a meghatározók. A hivatások ráadásul védett piaci helyzetben vannak, hiszen a tevékenység végzése – gondoljunk csak ismét az orvosi vagy ügyvédi tevékenységre – engedélyhez vagy legalábbis végzettséghez van kötve. A legfontosabb különbséget mégis az jelenti, hogy a gazdasági életben ügyfélként (customer), az állami hivatalban alárendeltként (subordinate), a hivatásoknál kliensként vagy esetként (client or case) kezelik az embereket, ami morális szempontból fontos különbséget jelent.” (Magos, 2017. 140. o.).

Nem Parsons volt azonban az első, akit a professziók mibenléte foglalkoztatott. Nagyban hatott rá Max Weber munkássága, akinek elméleti megközelítését azonban nem használták széleskörűen az angolszász kutatások.

George Ritzer már meglehetősen korán (Ritzer, 1975) felhívta a figyelmet Weber munkásságának lehetséges professzionalizáció-történeti vonatkozásaira. Ritzer elemzésében bemutatja, hogy Weber munkáiban direkt módon foglalkozik a professziók kialakulásával, a világ racionalizálásához kötve azt. Weber értelmezésében a világ racionalizálása a kálvinista reformációhoz és annak aszketizmusához kapcsolódik. A kálvinizmus és a kapitalizmus kialakulásának kapcsolatát, a racionalizáció és főképp a bürokratizáció folyamatát Weber több munkájában (pl. Weber, 1982) is elemezte. Értelmezésében a racionalizáció teremtette meg az igényt a professzionalizációra, ugyanakkor a professzionalizáció segítette a racionalizáció folyamatát. Számára a bürokratizáció és a professzionalizáció összefüggő folyamatok, a kortárs szociológiai elméletekkel szemben. Azzal érvel, hogy a legtöbb professzió soha nem létezett a bürokrácián kívül.

Ritzer ugyanakkor megjegyzi, hogy míg Weber a professzionalizáció folyamatára kínál magyarázatot, magával a professziók mibenlétével kevésbé expliciten foglalkozik. Így a professziók jellemzőivel kapcsolatos álláspontját leginkább a lelkészek és a mágusok, varázslók, próféták közötti különbségek elemzéséből lehet megérteni. Weber számára a lelkész ideáltipikus professzió, míg a varázsló ideáltipikus nem-professzió. Elemzései alapján Ritzer az alábbi professzió-karakterjegyeket tudta azonosítani: hatalom, szisztematikus tudás, racionális képzés, kvalifikáció, specializáció, teljes munkaidős foglalkozás, klientúra, fizetés, előléptetés és professzionális követelmények (Ritzer, 1975. 631. o.). Weber számára az első négy játszott kiemelt szerepet. Míg a varázsló hatalma személyes karizmájából fakadt, a lelkészé autoritásából, amelynek alapja a racionális képzés során elsajátított szisztematikus tudás, amelyről kvalifikáció tanúskodik.

Látható tehát, hogy Weber elmélete sokban hasonlít más professzióelméletekre, például a tőle merítő Parsonséra, ugyanakkor elmondható, hogy míg a kapitalizmusról, a racionalizációról és a bürokratizációról szóló elmélete máig meghatározza a társadalomtudományi diskurzusokat, a professzionizációval kapcsolatos elméletei nem voltak ekkora hatásúak az angolszász szakirodalomban.

A kutatások korai szakaszát elsősorban a professziók definíciójára való törekvés jellemezte. Ennek során nem csupán a professziókat leíró jegyeket próbálták leírni, hanem ennek természetes következményeként a professziókat a más jellegű foglalkozásoktól elhatároló jellemzőket is.

Ennek a korai hullámnak az alapvetéseit Kovács M. Mária így foglalta össze. „A professzionizáció strukturális kulcselemei (...): a piaci versengés korlátozása, a vizsgarendszeren alapuló létszámkontroll, a monopólium, az autonómia és a minden praktizálóra nézve kötelező etikai normák.” (Kovács M., 2001. 15. o.). A professzionizáció a hagyományos értelmezés szerint pedig az a folyamat, amelynek során a korábbi céhszerű szakmai szervezetekből professzionális szakértelmiségi csoportok alakulnak ki.

Az egyik legnagyobb hatású osztályozási kísérlet Ernest Greenwood nevéhez fűződik. A foglalkozások jellemzésére az alábbi öt szempontot tartja a legalkalmasabbnak:

- a hivatás körébe tartozó tevékenységek tudományosan és módszertanilag megalapozottak (systematic body of theory);
- a hivatást űzőknek hatalmuk van az ügyfél felett (professional authority), ami kompetenciafölényükből ered;
- a közösség is elismeri és jóváhagyja a hivatás által élvezett hatalmi helyzetet és kiváltságokat (sanction of the community);
- létezik informális vagy formális hivatásetika (regulative code of ethics), mely azt a célt szolgálja, hogy megelőzze a hivatást űzők által elkövetett visszaéléseket, és amelynek megsértése szankciókat von maga után;
- a normák, értékek és szimbólumok rendszere professzionális kultúrát (professional culture) alkot, melyet a képzés és szakmai szocializáció során sajátítanak el, és amelynek a megsértése szintén szankciókkal jár.” (Magos, 2017. 142. o.).

A nemzetközi szakirodalomban hosszas viták folytak a professziók mibenlétéről. Peter D. John ezek eredményét összegezve Greenwoodéhoz nagyon hasonló jellemzőlistát állított össze:

- empirikus technikákon és elméleti komplexitáson alapuló tudás;
- a tudás magasszintű használata hosszú képzési periódusokat kíván, és a képzések jellemzően egyetemiek;

- a specializált képzést úgy tervezik meg, hogy egyszerre felszereljen az adott professzió kultúrájával, és szimbólumaival és szocializáljon is azokba;
- tevékenységek, amelyek természetüknél fogva értékesek a társadalom számára, és relevánsak kulcsfontosságú társadalmi és emberi értékek szempontjából;
- a tagokat a kliensek jólléte motiválja;
- a tagok hosszú távú elkötelezettséget mutatnak a professzió és a folyamatos önfejlesztés irányába;
- a tevékenységek végrehajtására nagy fokú autonómia jellemző;
- a professziót jól fejlett etikai normarendszer vezérli, amely irányítja a gyakorlatot, és definiálja a professziók értékeit (*John*, 2008).

A professziók tehát – a kialakult hagyományos értelmezések közös vonásait összegezve – olyan tudásigényes foglalkozáscsoportok, amelyek jellemzően felsőfokú képzésen, szakképzésen és tapasztalaton alapulnak. Sajátos társadalmi szükségletekhez kapcsolódnak, autonómiával rendelkeznek a klienseikkel és az állammal való kapcsolataikban, és speciális tudásuk, viselkedéskészletük és szakmai etikájuk van (*Evetts*, 2003. 397. o.; *Horn*, 2016. 131. o.).

A professziók meghatározására tett kísérletek természetesen fonódtak össze azokkal a kutatásokkal, amelyek a professzionizáció folyamatát kívánták leírni. Az angol nyelvterületen az egyik legjelentősebb hatást Harold Wilensky tanulmánya (*Wilensky*, 1964) fejtette ki. Wilensky a specializációt, az elmélet alkalmazását, a készségek transzferálhatóságát, a munkáltatás stabilitását és a munkaszabályokat említi mint a professziók legalapvetőbb jellemzőit. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a professziók és a foglalkozások (occupations) között a fentiek nem feltétlenül tudnak differenciáló tényezővé válni. Azzal érvel, hogy a nagyközönség és maga a professzionális közösség szemében is legalább még két különbség körvonalazódik. Egyrészt a szakértő (professional) munkája „technikai alapú”, és hosszú ideig tartó előírt képzés során megszerezhető rendszerezett tudáson vagy tantételeken alapul. Másrészt a szakértő (professional) ragaszkodik a professzionális normákhoz (*Wilensky*, 1964. 138. o.). Megjegyzi ugyanakkor, hogy a technikai nem egyenlő a tudományossal, amit az orvosok és a lelkészek közötti különbséggel szemléltet. Mindkét professzió esetében megtalálható a szigorúan előírt tanulmányi rendszer és a jól körülhatárolt ismeretrendszer. Míg azonban ez utóbbi az orvostudományokban az élet- és természettudományokon nyugszik, a lelkészek esetében ez nincs így. Mégis professzionális, rendszerezett tudásnak minősül.

Wilensky azonban nem elégedett meg a professziók mibenlétének, valamint a professziók és nem-professziók különbségének definiálásával. Az a folyamat is mélyen érdekelte, amelynek során az egyes foglalkozások professziókká váltak

és/vagy válhatnak. 18 foglalkozás (angolszász) példáján keresztül a professzióvá válás alábbi tipikus lépéseit állapította meg:

1. A foglalkozás teljes munkaidőssé válása nem a munka ideje, hanem technikája és szervezettsége miatt fontos lépés.
2. Hamarosan felmerül a képzés kérdése, amelyet gyakran a professzió első képviselői vagy esetleg ritkán szervezetei kezdeményeznek. Ha a képzés nem egyetemi keretek között valósul meg, akkor keresik a kapcsolatot az egyetemekkel. Ezt a szakaszt a tanulmányi követelmények emelkedése, a felsőfokú végzettségek bővülése és a tudományos kutatás fejlődése jellemzi. Sikeres folyamat esetén a sztenderdizált képzés a munkába állás feltétele.
3. A szakma első képzett képviselői szakmai szervezetet alapítanak. A szakmai szervezethez tartozás hosszabb távon a kompetenciák meglétéhez kötött. Ezért a szakmai szervezetek nagyon fontos szerepet játszanak az elvárt készségek és képességek folyamatos (újra)definiálásában. A kompetenciaelvárások emelkedése gyakran kitermeli azokat a szakmákat, amelyek a „lencsűszó” cselekvéseket végzik. A szakmai szervezetek jellemzően komoly viták terepei. Egyrészt a tradíciókhoz ragaszkodó „régiek” és az azokon túllépni akaró „újak” között, akik gyakran látják az előbbieken a professzionalizáció akadályát. Másrészt komoly vita a külső vetélytársak kiszorítása körül szokott kialakulni – állítja Wilensky.
4. A következő lépés Wilensky szerint a jogi védelemért folytatott politikai agitáció. A szakma gyakorlásának engedélyhez és/vagy képzettséghez kötése a vetélytársak kiszorításának eszköze, éppen ezért nem csupán a professzionalizáció folyamán, hanem bármilyen versengésben kedvelt módszer.
5. A képzetlenek és a kontárok kiszorítása a belső versengés csökkenéséhez és végső soron egy közösen elfogadott felállított etikai normarendszer elfogadásához vezet (Wilensky, 1964. 142–145. o.).

Bár Wilensky a professzionalizáció folyamatának modelljét angolszász példák alapján alkotta meg, a lépések között több olyan is felismerhető, amely alkalmazható a néptanítói szakmászodás folyamatának leírására is.

Eric Hoyle a professzió kifejezés használatának kettősségére hívja fel a figyelmet. Egyrészt, ahogy ezt már láthattuk, lehet deskriptív, amikor általában a professziók vagy speciálisan egy-egy professzió jellemzőinek leírására használják. Gyakran azonban, érvel, a professzionalizáció kifejezést preskriptíven használják azok a szakmai elitek, akik saját státuszuk, anyagi helyzetük és lehetőségeik erősítését szeretnék elérni. Ugyanilyen értelemben használhatják kormányok, amikor egy-egy szakmai csoportot akarnak megnyerni politikájuk támogatására, hivatkozva a szakmai felelősségre (Hoyle, 1982).

Ez utóbbi használati mód azonban óvatosságra inti a kutatókat, akik a jelenségeket leírni és megérteni szeretnék. Freidson meg is jegyzi, hogy gyakorlatilag minden öntudatos szakmacsoport előbb-utóbb használja magával kapcsolatban a professzionizáció kifejezést. Vagy azért, hogy magának hízelegjen, vagy azért, hogy másokat meggyőzzön a maga fontosságáról. „A szakmák, amelyekre alkalmazták, olyan változatosak, hogy a presztízs iránti vágyukat kivéve semmi közös nincs bennük.” (Freidson, 1970. 4. o.).

Freidson szarkasztikus megjegyzése egyben kutatástörténeti fordulat jele is, melynek során a professziók funkcionális leírására való törekvés helyét a mindennapi gyakorlati működés vizsgálata váltotta fel. „A kritikusok, például Freidson és Larson a korábbiaknál erősebben koncentráltak a professzionális csoportok monopolizációs törekvéseire, melyeket a képzőrendszerek, a csoportoknak az egyesületek által biztosított belső kohéziója és az állam is segített. Azt hangsúlyozták, hogy a hivatások – különösen az orvosi hivatás – service ideal-ját lényegében álcának kell tekinteni. A színpalak mögött valójában a potenciális vevők és a szolgáltatások piacának monopolizálása zajlik úgy, hogy a szakképzettségi oklevelekkel és állami tekintéllyel alátámasztott szaktudás demonstrálásával foglyul ejtik a közönség bizalmát. Ez a professional project, amelynek eredménye magasabb jövedelem és presztízs a hivatás gyakorlói számára, valamint több költség és nagyobb kiszolgáltatottság az ügyfelek részére.” (Vári, 2010. 164. o.).

A nemzetközi szakirodalomban, mint láttuk, hosszas viták folytak a professziók mibenlétéről. Ennek során világossá vált, hogy egyes foglalkozáscsoportok, pl. a néptanítóság, nem felelnek meg a fenti elméletekben vázolt kritériumoknak. Így esetükben jellemzőiktől függően foglalkozásokról vagy fél-professziókról beszélhetünk. Halmos és Szívós a következőképpen fogalmazza meg a kétféle csoport közötti különbségeket: „Az orvosi hivatást választók foglalkozásukat tekintve sebészek, háziorvosok, belgyógyászok, akik gyógyító munkájuk során mind-mind különböző szakmai előírásoknak tesznek eleget. Ami összetartja őket, az az esküjük, s akik összetartoznak, alkotják – adott esetben – az orvosi kart. A víz- és gázszерelés szakma, de nem hivatás, még akkor sem, ha valaki művészi szinten gyakorolja mesterségét. A katonák a katonai hivatást űzik, esküt tesznek, részei a karhatalomnak. Az ő hivatásuk is védett, nem mindenki űzheti, azaz rájuk is érvényes a kompetencia-monopólium – a katonai pályát azonban, szemben a lelkészivel, orvosival, ügyvéddel, bíróival, vagy könyvvizsgálóival, mégsem szokás az értelmi hivatások közé sorolni. Az értelmi hivatások a többi szakmához képest presztízstöbblettel rendelkeznek; gyakorlóik bizonyos értelemben felsőbbrendűnek tartják magukat, és általában mások is annak tartják őket.” (Halmos és Szívós, 2010. 6–7. o.).

II. 2. A PROFESSZIÓK FEJLŐDÉSÉNEK NÉMET (KONTINENTÁLIS) MODELLJE

A professziótörténeti kutatások a német nyelvterületen is teret nyertek (pl. *Tenorth*, 1999). Ezek azonban saját területüket illetően nem igazolták a liberális parsonsi iskola azon feltételezését, hogy a professziók kialakulása tulajdonképpen a középkori eredetű céhek adaptálódása a modern kihívásokhoz és a kapitalizmushoz, így ők a professzionizáció sajátos kontinentális modelljeit keresték. Az angolszász nyelvterületeken megszületett professzió-koncepció átültetése a német nyelvterületre már csak a nyelvi akadályok miatt sem volt egyszerű feladat. Az angol nyelven használt *profession* és a német nyelvben használt *beruf* kifejezés tartalma meglehetősen eltérő. Max Weber a *beruf* (elhívás, hivatás) eredetét Luther bibliafordítására visszavezetve amellet érvel, hogy az közös alapját jelentette a kapitalizmusnak és a protestantizmusnak. A protestáns felfogás hangsúlyozza az evilági feladatok fontosságát, az életben elért sikereket a kiválasztottság jelének tartva. A protestáns ember számára a kapitalista társadalomban való lét nem a korlátlan szabadpiaci versenyről és az önzésről szól, hanem a rá osztott hivatás iránti elkötelezettséget, ügybuzgalmat és adott esetben profit-orientáltságot. Weber és követői értelmezésében tehát szorosan összekapcsolódik a hivatás, valamint a protestáns vallás és etika.

Mint korábban már érintőlegesen jeleztem, az angolszász professziótörténeti kutatások egyes eredményei részben használhatók a kontinentális jelenségek leírására is. Wilensky szakaszolásába könnyen beilleszthetjük például a néptanítás szakmászodásának egyes lépéseit. Fízel Natasa (*Fízel*, 2018) pedig a polgári iskolai tanárság professzionizációjának elemzése során használta fel Wilensky (1964) modelljét.

Az amerikai és angol professziók történetét és mibenlétét leíró kutatások alkalmazása előtt a legfontosabb akadály, hogy természetszerűleg nem veszik figyelembe a kontinentális fejlődés előtérő történeti és társadalomtörténeti kontextusát. „Az európai hivatások történetét illetően két kérdésben alakult ki viszonylagos konszenzus. Egyrészt abban, hogy Európában az állam szerepe a professzionizáció folyamatában sokkal meghatározóbb volt, mint az angolszász világban. [Az angolszász] országokban a hivatások a tudás és a tudás alkalmazása (*knowledge and skill*) révén piaci előnyre, monopolpiaci pozícióra tettek szert. Az állam szerepe az volt ebben a folyamatban, hogy jogilag is elismerte a védett piaci helyzetet. Európában ezzel szemben a bürokratikus és centralizált állam kezdeményezően lépett fel, erőfeszítéseket tett, hogy létrehozzon, fejlesszen és megerősítsen bizonyos hivatásokat. [...] A másik kérdés, amiben konszenzus alakult ki, az, hogy Európában az egyetemen belül indult el a hivatások kialakulásának folyamata. Parsons megállapítása szerint ez ellentétben áll az angolszász típusú professzionizációval, ahol a hivatások

az egyetemeken kívül, a hagyományos céhes intézmények keretein belül indultak fejlődésnek.” (Magos, 2017. 153–154. o.).

A kontinentális és kiemelten a német hivatásokat kutatók számára tehát az állami beavatkozás és az egyetemi képzés jelentette a vizsgálatok fő területét. Fleischmann (1970) például az állami beavatkozás öt szakaszát különítette el:

1. állami szabályok bizonyos hivatások oktatásával kapcsolatosan;
2. állami szabályok az oktatással és a hivatás gyakorlásához szükséges jogosítványokkal kapcsolatosan;
3. állami szabályok az oktatással és a hivatás gyakorlásához szükséges jogosítványokkal és a hivatás eljárási szabályaival kapcsolatosan;
4. állami szabályozás úgy, mint a 3. pontban, de kiegészítve jogszabály által előírt kamarai rendszerrel, amely magában foglalja a kötelező tagságot egy szakmai szervezetben;
5. állami szabályozás úgy, mint a 4. pontban, de magában foglalva a működési szabályok állami szabályozását is (idézi: Neal és Morgan, 2000).

Neal és Morgan (2000) összehasonlító kutatásukban az angol professziók és a német hivatások történetét vizsgálták, 19-19 különböző foglalkozás – közülük 13 létezett mindkét területen – professzionizációs folyamatait elemezve. Az angol professziók esetében Wilenskyhez hasonló sorrendet találtak. Első lépés volt a foglalkozás teljes munkaidőssé válása. Ezután következett be egyfajta tanoncképzés mintájára a képzés megszervezése. Harmadik lépésben került sor a szakmai szervezetek megalapítására. Negyedik lépésként a szakmai szervezetek vizsgákat vezettek be, amelyek hamarosan minden tag számára kötelezők lettek. Miután a kompetenciák ily módon meghatározottak, a szakmai szervezetek gyakran kezdtek politikai kampányokba az adott foglalkozás jogi védelméért. Ezután került sor a kvalifikációk akadémiai útjainak létrehozására, együttműködve a felsőoktatási intézményekkel. Végül olyan szabályokat vezettek be, amelyek biztosították a folyamatos szakmai fejlődést.

Ezek a lépéseken túl még két jellemző tulajdonságát találták a professzionizáció angol útjának. Egyrészt a szakmai szervezetek maradtak a szakmai képzés felelősei, másrészt a professziók jórészt önszabályozók voltak (Neal és Morgan, 2000. 17–18. o.).

A német hivatások esetében ettől eltérő sorrendet találtak, bár első állomásnak itt is a foglalkozás teljes munkaidőssé válása figyelhető meg. Mivel az állami bürokrata hagyományosan magasan képzett szakemberek voltak, az államigazgatás különböző pozícióban hatékonyan tudták segíteni nem csupán a felülről vezényelt reformokat, hanem a foglalkozásokhoz szükséges jogosítványok bevezetését is. A fejlődés következő állomásaként az állam bevezette az általa fontosnak tartott hivatások egyetemi kvalifikációs szabályait. Ezután önkéntes szakmai szervezetek alakultak

ki az egyes hivatások területén, a fejlődés utolsó lépcsőjeként pedig országos kamarák. Ezek egyfajta kompromisszumot jelentettek az állami és az önszabályozás között.

Neal és Morgan a német hivatások fejlődése két legfontosabb sajátos karakter-jegyének a következőket tartotta: Egyrészt mindvégig az állam felelőssége maradt a képzés és a pályára lépés szabályozása. Másrészt a német hivatalok jórészt államilag szabályozottak voltak (Neal és Morgan, 2000. 18–19. o.).

Ez az egyetemi és hivatalviselési szabályozás egyértelműen azt eredményezte, hogy a német hivatások ideáltipikusan állami hivatások voltak. Charles E. McClelland (1982) a jogászok példájával igazolja mindezt, elemezve, hogy az államigazgatásban vagy a bíróságokon elhelyezkedő jogászok presztízse és jövedelme jóval meghaladta az azonos végzettséggel rendelkező, de a magánszférában elhelyezkedő ügyvédek fizetését.

Ahogy korábban is láttuk, a hivatások kialakulásával párhuzamosan megkezdődött egyetemi képzésük is. Ez a német nyelvterületeken már a 18. században azzal járt, hogy az államok a vizsgákat állami vizsgáknak tekintették, és állami vizsgabiztosokat delegáltak a vizsgák adminisztrálására. Az egyetem fontosságát jó mutatja az a tény is, hogy míg a 19. század első felében Nagy-Britanniában hat egyetem működött, a különböző német államokban mintegy harminc (Neal és Morgan, 2000. 19. o.).

Az első hivatások (pl. orvosok, jogászok) korai állami szabályozása nem meglepő, hiszen régi foglalkozásokból nőttek ki hosszú egyetemi képzési tradícióval, viszonylag korán megtéve a fejlődés első fázisát, a teljes munkaidőssé válást. Ugyanakkor a később érkező „új hivatások” (pl. mérnökök, tanárok) hasonló utat jártak be. Képzéseiket és működésüket előbb-utóbb az állam szabályozta (McClelland, 1982).

A német/porosz egyetemi reform tehát szoros kapcsolatban volt a magas presztízssű hivatalok professzionizációjával. A hagyományos egyetem megreformálásának jelentős kísérlete a göttingeni egyetem létrehozása volt. Ez az egyetem tekinthető a kutatóegyetemek prototípusának. A porosz egyetemi reform a 18. század végének és a 19. század elejének porosz oktatási reformjai sorába illeszkedik. Az egyetemi átalakulás olyan tágabb, a porosz társadalom egészét érintő reformfolyamat része volt, amely döntő szerepet játszott a modern német (porosz) társadalom kialakulásában. Az átalakulás vezető személyisége Wilhelm von Humboldt volt, első nagyon fontos lépése pedig a berlini egyetem megalapítása.

Az egyetemek megreformálása az egész korabeli Európában napirenden volt. Az egyik jelentős szemlélet az, a – főleg Franciaországban és a felvilágosult német államokban elterjedt – modell volt, amely a tudományok kivonulását látva az egyetemről azok felsőfokú szakiskolává alakítását szorgalmazta. Ez megfelelt az említett államok azon igényének, amely a felsőoktatás feladatát a szakértelmiség, a bürokrácia képzésében látta. A német filozófiai hagyományokhoz szorosan kötődő Humboldt azonban elutasította ezt a gondolatot, és a növendékeket sokirányúan képző egyetem mellett tette le a voksát.

Humboldt sokat merített a már említett göttingeni egyetem példájából. Ám míg ott az empirikus irányultságú természettudományok eredményeit lehet kiemelni, addig a modern porosz egyetemeken a jogilag egyenlősített filozófiai fakultás gyakorlati túlsúlyát figyelhetjük meg, amely a 19. század végéig, 20. század elejéig meghatározó jegye maradt a német egyetemi rendszernek. A filozófia, a történelem és a pedagógia így kiemelkedő szerepet töltöttek be a modern német egyetemek életében (Tóth, 2001).

A német egyetemi rendszer egyik nagy újítása az volt, hogy a tudományos teljesítményt tette az egyetemi kinevezés feltételévé. A habilitációs eljárás és a tudományos disszertáció biztosította, hogy az egyetemekre kinevezett tanárok valóban elkötelezett, a tudományokat magas szinten művelő kutatók legyenek. Az egyetemeken belüli versenyt pedig úgy képzeltek el, hogy a kinevezett professzorok mellett a habilitációs eljárásban megfelelt kutatók magántanári kinevezést kaptak, így konkurenciát támasztottak a professzorokkal szemben. A másik ellensúly a diákok piacképző szerepe lett volna, vagyis az a feltételezés, hogy a diákok a jobb oktatók kurzusait látogatják (Pokol, 2004; Ben-David, 1998).

Mivel azonban a magántanárok és a diákok nem voltak képesek megfelelő ellensúlyt képezni a professzori karral szemben, az sikeresen védte korporatív jogait. „Amit nem nyújtott egyetlen egyetem formális szabályzata, azt az egyetemi rendszer mint egész nyújtotta. Az egyetemi szenátus oligarchikus tendenciáival az egyetemek nagy száma szegült szembe Közép-Európa politikailag decentralizált, német nyelvű, nagy és egyre terjedő akadémiai piacán. Az egyetemek közötti versengés ellenőrizte az elnyomó egyetemi hatóságok tekintélyének kialakulását az egyes egyetemeken. Amíg ez volt a helyzet, az erőforrások hatékony felhasználását kombinálni lehetett a tudósközösség nagy szabadságával. A tudósok szabadsága, melyet a kompetitív és terjeszkedő egyetemi rendszer biztosított, lehetővé tette az egyes kutatók számára a jelentős újítások vállalását és kezdeményezését. [...] Az egyetemek közötti versengés és az ebből következő mobilitás kialakította a kommunikáció és a naprakész közvélemény hatékony hálózatát minden területen, és ez a hálózat kényszerítette az egyetemeket a magas mérce felállítására és fenntartására.” (Ben-David, 1998. 156. o.).

Az egyetemek Humbolt által elképzelt tanítási és tanulási szabadsága (Lehrfreiheit und Lernfreiheit) szorosan összekapcsolódott a német értelmiségi ideájával. A különböző hivatások nem úgy tekintettek az egyetemekre, mint amelyeknek pontosan körülhatárolt tudást kellett nyújtaniuk. A kortársak elképzelése szerint az egyetemek a jelöltek pályaszocializációját a tudományterületek alapelveinek átadásával, az önálló kutatásra ösztönzéssel és a tanszabadságból kifolyólag a felelősség és autonómia belsővé tételével segítették (McClelland, 1982). Az angolszász és kontinentális egyetemi képzések különbsége mögött természetesen a professziók fejlődésének eltérő útjai mellett tágabban az eltérő társadalomfejlődési utakat, szűkebben pedig az eltérő filozófiai hagyományokat is láthatjuk.

A hivatások számára – az előbbiekkal egyébiránt nem ellentétben – természetesen fontos volt valamiféle alapvető ismeretek elsajátíttatása is. Ezt azonban nem az oktatás tartalmával érték el, hanem az államilag szabályozott vizsgákkal. Ha a diákok meg akartak felelni a vizsgákon, szükségszerűen a követelményekhez kellett igazítaniuk tanulmányaikat (*McClelland*, 1982).

A porosz-német minta igazodásra készítette a kelet-közép-európai térség más államait is. A 19. században első felében a Habsburg Birodalomban is megindult az egyetemek átszervezése, amely néhány évtizedes eltéréssel követte a német területeken végbement változásokat. Több kísérlet is történt a legfontosabb egyetem, a bécsi átszervezésére és színvonalának emelésére, de a jelentősebb átszervezés a 19. század közepéig váratott magára.

A magyar szakirodalomban is megtalálható a fentiekben vázolt, kelet-közép-európai mintákhoz igazodó professzionalizációs folyamatok vizsgálata. Kovács M. a magyar szakértelmiség kialakulását és fejlődését elemezve arra jutott, hogy az a német és osztrák mintákat követte. A magyar orvosoknak, ügyvédeknek és mérnököknek a dualizmus korában nem sikerült olyan szervezeteket kiépíteniük, amelyek a régi céhekhez hasonlóan korporatív módon szabályozták volna működésüket és biztosították volna érdekvédelmüket. „Az angol úttól való eltérés okait azonban nem feltétlenül abban kell keresni, hogy a közép-európai régiók gazdaságának, társadalmának vagy akár intézményeinek fejlettsége eltért volna a Nyugat fejlettségi szintjétől. A legfontosabb különbség inkább a felsőoktatási rendszerben volt. A Habsburg Birodalom egyetemei a 18. század óta nyitottabbak voltak a szakértelmiségi foglalkozások alapjául szolgáló tudományszakok előtt, mint Anglia egyetemei. A modern tudományszakokat központilag irányított reformok útján, viszonylag korán bevezették az egyetemek tananyagába. Közép Európában tehát a szakértelmiség fejlődése – Wilbert Moore szavaival – »egyenes vonalú történeti úton« haladt.” (*Kovács M.*, 2001. 29. o.).

Poroszországban és ennek nyomán Magyarországon is a szakértelmiség kialakulása a felvilágosult abszolutista államok gondoskodása mellett ment végbe. Ez megfigyelhető pl. az orvosok esetében is: 1760-ban Mária Terézia elrendelte, hogy az orvosi céhekbe minden orvosi diplomával rendelkezőt fel kell venni (*Kovács M.*, 2001. 29. o.). Míg az angolszász területeken a szakmai szervezetek biztosították a minőséget, addig Közép-Európában a praktizálás – és tulajdonképpen a minőség – alapjává az államilag szervezett és/vagy felügyelt egyetemek és vizsgarendszerek váltak.

A magyarországi kutatások számos hazai szakma és professzió kialakulását vizsgálták (lásd *Halmos és Szívós*, 2010). Ilyen professzió például az orvosi (*Simon*, 2010; *Nagy M.*, 2001), gyógyszerészi (*Magos*, 2010), jogi (*Sebők*, 2016), történelmi (*Gyáni*, 2016), építész (*Keller*, 2009) hivatások vagy éppen a segítő szakmák (*Nagy*, 2009).

Ahogy az angolszász szakirodalommal és az angol professziók történetével, a kontinentális fejlődéssel kapcsolatban is utalni kell arra, hogy a hagyományos hivatások mellett léteztek fél-hivatások vagy hivatásnak nem tekinthető szakmák. Ezeket társadalmi presztízsiükön túl és attól természetesen nem elválaszthatóan formailag elsősorban a képzési szintjük különböztette meg a valódi hivatásoktól. Így tehát számukra az egyik legfontosabb törekvés a professzionizáció során a magasabb képzettség és képesítés, valamint az ehhez szükséges egyetemi/akadémiai és tudományos háttér megteremtése volt.

A folyamattal kapcsolatban McClelland arra hívja fel a figyelmet, hogy a 19. század végén, 20. század elején ezek a gyakorlatorientáltabb közegekből érkező hivatások ütöttek először rést a német egyetemek hagyományos professzor- és tudomány-ideálján, teret nyitva egy gyakorlatiasabb egyetemszemléletnek (McClelland, 1982).

A két fejlődési folyamat leírásában érdemes megkülönböztetni a professzionizáció és a szakmásodás fogalmát: „...a professzionizáció fogalmát a szakértői vagy tudáselit (...) egyetemen megszerezhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használjuk. A szakmásodás alatt az alacsonyabb társadalmi presztízsiű, középfokú szakiskolákban megszerezhető gyakorlatias szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, tanítók) intézményesülési folyamatait értjük. Képzésük is egymástól elkülönülő, duális rendszerben (szakiskola/egyetem) valósul meg.” (Németh, 2013. 101. o.).

II. 3. PROFESSZIONALIZÁCIÓ, PROFESSZIONALIZMUS, SZAKMÁSODÁS

A professzionizációt, ahogy láttuk korábban, lehet preskriptíven és deskriptíven is használni. Magát a fogalmat (legalábbis a magyar szakirodalomban) azonban nem csupán a szakértelmiségi csoportok kialakulásaként szokás értelmezni. A gazdasági elit képzettségét és rekrutációját vizsgáló tanulmányában Lengyel György a professzionizáció fogalmával kapcsolatban az alábbi különbségtételt teszi: „A professzionizációnak kétféle értelmet tulajdoníthatunk a szakirodalom nyomán. Egyrészt jelenti a szakszerűsödést a modernizáció során, másrészt jelöli a szakértelmiségi hivatások kialakulását, a szakmásodást is.” (Lengyel, 2007. 40. o.).

A nemzetközi szakirodalom ezen kettősség leírására a professzionizmus és a professzionizáció kifejezést használja. A professzionizmus alatt jellemzően a hivatásokhoz és foglalkozásokhoz kapcsolódó, megőrzésre és átöröklésre érdemes normatív értékeket szokás érteni. Evetts a professzionizmus kutatásának három fázisát különíti el. Az első fázisban a kutatások a professzionizmus normatív voltára helyezték a hangsúlyt. A második, általa kritikainak nevezett szakaszban a professzionizmust olyan ideologikus rendszerként értelmezték a kutatók,

amelyet a különböző hivatások saját érdekeik előre mozditása érdekében terjesztenek. A harmadik, legújabb szakasz, építve a korábbi eredményekre, a professzionalizmust diskurzusként értelmezi (Evetts, 2014).

A diskurzus értelmezése szerint lehet a csoporton *belülről kifelé* irányuló, amikor a csoportok képesek maguk képezni identitásukat és a magukról kialakított képet klienseik felé közvetíteni. A belülről kifelé irányuló diskurzus az erős érdekérvényesítő csoportokra (pl. egészségügy) jellemző, és elsősorban a saját érdek érvényesítésére irányul, ugyanakkor bizonyos esetekben a közjó érdekében is fellép. Hangsúlyozza egyúttal, hogy a legtöbb mai hivatás/szakma professzionalizmusa *felülről lefelé* irányuló diskurzus során, külső erők által konstruálódik. Ez esetben az autonóm szakmagyakorlás és szakmai diskurzus lehetősége a professzionalizmus egyik vonzó és hajtóereje a professzionalizálódni akaró csoportok számára (Evetts, 2013).

A korábbi kutatások néhány eredményét összefoglalva Evans (2008) is a professzionalizmus külső meghatározottságát hangsúlyozta: „Számos meghatározás – talán egy széles körű konszenzust megjelenítve – arra koncentrál, hogy a professzionalizmus kívülről kényszerített, megfogalmazott felfogása annak, ami a professzió kollektív kötelességeinek és felelősségeinek paraméterei között rejlik. Ezen paraméterek pozíciójának kijelölésével – és ezáltal a professzió aktuális és potenciális hatáskörének, hatalmának és befolyásának definiálásával – külső szereplők, úgy tűnik, képesek a professziókat megtervezni és körvonalazni. Bizonyos értelemben a professzionalizmust lehet úgy értelmezni, mint ami egy felülről meghatározott, szolgáltatás-szintű megállapodás.” (Evans, 2008. 23. o.).

Hargreaves (2000) szintén a professzionalizmus és a professzionalizáció fogalmának megkülönböztetéséről beszél. Értelmezésében a professzionalizmus a szakma gyakorlása minőségének és sztenderdjeinek növelését, a professzionalizáció pedig a presztízs és a társadalmi állás növelését jelenti. Arra hívja fel a figyelmet, hogy noha a két folyamatot egymást kiegészítőnek szokták tekinteni, vagyis a minőség növelése maga után vonja a presztízs növekedését, ez a valóságban nem feltétlenül van így. A pedagógusok esetében például, ha a sztenderdeket tudományos-technikai módon határozzák meg, és nem veszik figyelembe a hivatás legalább ugyanolyan fontos érzelmi oldalát (szenvedély, törődés), az leértékelheti magát a hivatást (Hargreaves, 2000).

Arra a kevésbé kutatott jelenségre is felhívja a figyelmet, hogy nem csupán a professzionalizációnak van története, de a professzionalizmusnak is. Négy szakaszra osztja a professzionalizmus történetét, amelyeket ugyan nem tart egyetemesnek, de eléggé jellemzőnek ahhoz, hogy vizsgálata keretétől szolgálhassanak. A szakaszok a következők: a preprofesszionalizmus, majd az autonóm professzionalizmus, a kollegiális professzionalizmus, végül pedig a posztprofesszionalizmus időszaka. Mivel értelmezésében a második szakasz az 1960-as években kezdődik, jelen kutatás szempontjából az első szakasz érdemel kiemelt figyelmet (Hargreaves, 2000).

Elemzésében Hargreaves abból indul ki, hogy bár a tanítás mindig sokat követelő munkakör volt, de technikai értelemben nem volt bonyolult. A pedagógus jellemzően nagy létszámú, nem ritkán érdektelen osztályt tanított, kevés erőforrás állt rendelkezésére ahhoz, hogy nagy mennyiségű tananyagot tanítson, s tette mindezt jellemzően kevés elismerés mellett. Tanítási módszerei a tanári előadás, a kérdés voltak, melyeket a tanulók jegyzetelése és egyéni munkája egészített ki. Ezek a módszerek természetesen alkalmazkodtak a tömegoktatás igényeihez.

A pedagógus sikere általában azon múlt, hogyan sikerült kontrollt gyakorolnia az osztályterem felett. Ilyen körülmények között az számított sikernek, ha a pedagógus fent tudta tartani a tanulói érdeklődést, le tudta fedni az elsajátítandó anyagot, valamennyi motivációt tudott kelteni a diákjaiban, és el tudott érni bizonyos mértékű elsajátítást. Természetesen a pedagógus nem tudott az egyéni képességekre és kompetenciákra figyelni, tulajdonképpen az egész osztályt kezelte egy tanulóként. Ebben az időszakban a pedagógusok képzésére mint „tanonképzésre” tekintettek, amelynek leglényegesebb része a gyakorlati tanítás volt. Ez a preprofesszionális modell Hargreaves értelmezése szerint az 1960-as évektől adja át helyét az autonóm professzió elképzelésének, részben a pedagógusok státuszának emelkedése, részben a neveléstudományok, azon belül is a didaktika fejlődésének köszönhetően (Hargreaves, 2000).

A rövid összefoglalásból is látható, hogy Hargreaves modellje nem alkalmazható teljes egészében a kontinentális változások leírására. A kontinentális iskolarendszerek eltérő társadalom- és iskolatörténetű háttérű alsó- és középiskolai tanárainak státusza ugyanis jelentős mértékben eltért. Még ha tanítási módszereik hasonlóak is voltak, a középiskolák tanárainak presztízse magasan felette állt az alsófokú iskolák tanítói presztízisének. A tanítókkal szembeni szerepelvárások rendszerének megértéséhez azonban közelebb vihet a modell. A professzionizmus történetének kutatása érdekes adalékokkal szolgálhatna a magyarországi pedagógustársadalom történetéhez.

Még egy fogalmi elkülönítést érdemes tenni. Az egyén ideológiájában, attitűdjeiben, ismereteiben és hiedelmeiben megjelenő, hivatásgyakorlását befolyásoló viszonyát a professzionizmushoz a nemzetközi szakirodalom professzionitásnak nevezi (Evans, 2008; Horn, 2016). Számos kísérlet történt a pedagógusok professzionizmusának elemzésére, mivel azonban ezek elsősorban a jelen helyzet elemzésére irányultak, ismertetésük meghaladná a tanulmány kereteit. A későbbi elemzés szempontjából is érdemes azonban felhívni a figyelmet a tényre, hogy nincs direkt kapcsolat az egyén professzionizmus és a csoport professzionizmusa között. Vagyis egyrészt minden professzionizmus és szakmának vannak nem az adott hivatásra jellemző módon gondolkodó és viselkedő képviselői. Módszertani szempontból pedig azért különösen fontos a fenti distinkció, mert óvatosságra int a pedagógiai sajtóban publikáló néptanítók cikkeinek elemzéséből született megállapítások érvényességét illetően.

III. NÉPTANÍTÓI SZAKMÁSODÁS

Az előbbiekből látható, hogy a néptanítói szakma kialakulása beilleszthető a modern társadalmakban végbemenő professzionalizációs folyamatok sorába. Míg az előző fejezetben a professzionalizációval kapcsolatos elméleti kereteket tekintettem át, a következő fejezetben a néptanítói szakmásodásra ható néhány háttérfolyamatot és a magyar néptanítók szakmásodásának néhány jellemzőjét veszem számba.

III. 1. A NÉPTANÍTÓI SZAKMÁSODÁS TÁRSADALOMTÖRTÉNETI HÁTTERE

A néptanítói szakma kialakulásának hátterét a modern nyugati társadalmak kialakulása jelenti. A 16. századtól kezdődően, majd a 18. századtól egyre gyorsuló ütemben olyan változások következtek be a nyugati társadalmakban, amelyek alapjaikban változtatták meg a feudális-mezőgazdasági európai társadalmakat.

A változások fő vonalai közé tartozott a kapitalista gazdasági berendezkedés kialakulása és vele szorosan az industrializáció. Az industrializáció és az urbanizáció teljesen átalakította a nyugati ember életkörülményeit. Korábban a többség falun élt és mezőgazdasággal foglalkozott, a modern kori ember azonban jellemzően városlakó, és legvalószínűbben iparból, szolgáltatásból vagy hivatalviselésből tartja el magát és családját. A kapitalizmus együtt járt a kolonizációval, a nyugati kultúra erőszakos exportjával, más kultúrák és népek erőszakos elfoglalásával és kizsákmányolásával. A nyugati modernizáció a kulturális, gazdasági és politikai erőfölényt következtében más országokban is igazodási kényszert szült. Bár ezt a jelenséget célszerűbb lenne nem modernizációnak, hanem vesztternizációnak nevezni – veti fel a történészek egy része.

Ahogy korábban láttuk, Weber a kapitalizmus kialakulását is a protestáns etikához kötötte. Ha ezt ma már többen vitatják is, kétségtelen, hogy a protestantizmus alapvetően határozta meg a modern világ gondolkodását egyénről, társadalomról, munkáról vagy éppen a gyermekekről. A (protestáns) vallási értékek elvesztették kifejezetten vallásos jellegüket, és az alakuló polgári kultúra értékeivé váltak. A 18–19. században alakul ki ez az új, polgári kultúra, amely „...bárhogyan keletkezett is, nevére nem mint egy osztály különös kultúrája, hanem mint valamennyi polgár általános kultúrája jogosult, amelyben valamiképp mindenki részesedett... Nem azért vált hatalmassá, mert az egyik rend kultúrája volt, hanem azért, mert

olyan általános és nyilvános kultúra volt, amelynek az ember akarva-akaratlanul, közvetlenül-közvetve, de részese lett.” (*Tenbruck*, 1998. 66. o.).

A fenti folyamat tulajdonképpen a szekularizáció egyik fajtájának tekinthető. A szekularizáció fogalmának többféle értelmezése lehetséges. Használatos a vallásosság csökkenése, a vallásvesztés szinonimájaként, ám a kutatások nem támasztják alá, hogy a vallásosság szintje számottevően csökkent volna. Másik értelmezésében a szekularizáció a vallás magánszférába húzódását jelenti, vagyis hogy a vallás társadalmi jelenségből elsősorban személyes jelenséggé válik. Ez az értelmezés sem jelenti feltétlenül az egyének vallásosságának csökkenését, hanem arra irányítja a figyelmet, hogy a modern társadalmakban a vallásosság alternatív formái és kinyilvánítási módjai terjednek el (*Szilágyi és Flóra*, 2003).

A szekularizáció mint a modern nyugati gondolkodásra jellemző folyamat nem a vallástalanodás szinonimája. A hagyományos egyházi keretek mellett megjelennek ugyanis a vallásosság privát formái, valamint a vallás és babona határán mozgó ezotériák, és az olyan univerzális világmagyarázatok, amelyek korábban éppen a vallásokra voltak jellemzőek (*Tomka*, 2000).

A szekularizáció a legközismertebb értelmezés szerint a racionális világlátás (*Weltanschauung*) elterjedése, másképpen fogalmazva, az emberi szféra különböző területeinek felszabadulása a vallásos világnézet alól. Ebben az értelmezésben a szekularizáció a modern ember sikertörténete, amely során a korábban a vallás által szabályozott területeket fokozatosan a saját irányítása alá vonta. Ennek a folyamatnak a során a különböző területek – a gazdaság, az államigazgatás vagy a család – különböző időpontokban „szabadulnak fel” (*Norris és Inglehart*, 2004). A szekularizációval a vallás elvesztette az emberi közösségek szerveződésében betöltött kiemelkedő szerepét, helyét részben a kvázivallások, részben pedig a modern tudományok vették át.

A premodern társadalmak embere a feudális társadalomban jellemzően földesurától vagy a rendi társadalomban felette álló személyekkel volt függőségi viszonyban. A modernitás egyik fontos jelensége a hatalmát mindenkire rákényszeríteni tudó polgári állam kiépülése. Ez a folyamat már a kora újkortól elkezdődött, de igazi lendületet a felvilágosult abszolutizmus korától vett. Az abszolutista államok fontos lépcsői a modern nemzetállamok kialakulásának. Az abszolutista állam kialakulása egyet jelentett a korábban nem centrálisan működő közhatalmi jogosítványok központosításával. A központi hatalom magához vonja pl. az adóztatás, a törvényhozás, a jogalkalmazás területeit. Az abszolút uralkodók hatalmuk kiépítése során három bázist használtak: a hadsereget, a bürokráciát és az egyházakat (*Orosz, Barta és Angi*, 2006. 127. o.).

Az abszolutizmus nem korlátlan hatalmat jelentett, hanem többirányút. A gyakorlatban az abszolutista állam mindenhol helyi hatalmi kompromisszumok eredménye, és sehol nem sikerül a hagyományos uralkodó rendek befolyását teljesen megszüntetni. A középkori királyok jórészt csak az igazságszolgáltatásra, hadviselésre és szimbolikus aktusokra korlátozódó uralkodásával szemben azonban az abszolutista királyok hatalma az élet jóval több területére terjedt ki. A nagyobb ellenőrzést a hatékonyabb állami bürokrácia kiépítésével érték el, amelyben egyre fontosabb szerep jutott a polgári származású szakértelmiségnek. Az állam növekvő költségeit, melyeket jórészt az ekkor felállított állandó hadseregek emésztettek fel, a merkantilista gazdaságpolitika igyekezett előteremteni. Az egyházak államegyházi státuszukért „cserébe” elsősorban a protestáns kisállamokban váltak az abszolút királyi hatalom támogatóivá.

A professzionalizáció története szempontjából sem mellékes a különbség, amely Európa nyugati és keleti felének államfejlődését jellemezte. A nyugati államokban az abszolutista állam a 19. századtól folyamatosan átalakult modern polgári jogállammá. Európa gazdaságilag és társadalmilag elmaradottabb területein viszont az ún. modernizáló államok jelentek meg. Mivel Európa e területein a polgári társadalom nem szerveződött önálló, az államhatalomtól független egységgé, a polgári fejlődés nem ment végbe a Nyugat-Európában megszokott módon. A modernizációt felülről vezérelt reformokkal képzelték el. A gyenge polgárság az oka annak is, hogy a felvilágosult abszolutizmus társadalom- és kultúrpolitikája elsősorban a parasztság helyzetének rendezésére és javítására törekedett. Magyarországon ebbe a politikába illeszthető az úrbéri rendezés, de akár a Ratio Educationis is.

A modern államok az állampolgárok feletti ellenőrzés új módjait teremtették meg. Foucault elemzéseiben megmutatta, hogy a 18. és 19. század folyamán az állampolgárok feletti állami ellenőrzés minden területen felerősödött és egyre kifinomultabb lett. A fegyelmezés nem új jelenség, mondja, de új formákkal és új tartalommal töltődik meg, a testet már nem tömegként, hanem részleteiben kezeli, valamint „megszakítatlan, állandó kényszerítést von maga után, mely a tevékenység folyamataira ügyel inkább és nem az eredményére, s olyan törvényalkotás szerint gyakorlódik, amely a legszorosabb hálóbba foglalja az időt, a teret és a mozgást. A test működésének tüzetes ellenőrzését lehetővé tevő módszereket, amelyek erőinek állandó alávetettségét biztosítják, s rákényszerítik az engedelmesség-hasznosság viszonyát, »fegyelmezésnek« hívják.” (Foucault, 1990. 188–189. o.).

Az iskola vonatkozásában az egyik legfontosabb változás Foucault szerint az iskolai tér átalakítása, az osztályba sorolás volt. „Lehetővé tette a hagyományos módszer maghaladását (egy tanuló tanul néhány percig a tanárral, míg a várakozók csoportja tétlen, és felügyelet híján van). Az egyéni helyeket kijelölve lehetségessé vált

minden egyes tanuló ellenőrzése és valamennyiük egyidejű munkája. Megszervezte a tanulási idő új gazdaságosságát. Az iskola terét holmi tanulógépként működtette, de ez a gép felügyelt, hierarchiába rendezett, jutalmazott is.” (Foucault, 1990. 200. o.). Ugyanilyen fontos az idő felosztása, a tevékenységek elkülönítése kis egységekre, szigorú időrendbe rendezve. Ezek az egységek jól megfogható utasításokkal vannak leírva. Szerinte a korabeli iskolák állapota szükségszerűvé tette a felügyelet elterjedését. Foucault végkövetkeztetése szerint a 18. században az emberek élete a norma felügyelete alá került, és az iskola ennek egyik intézménye lett (Felber, 2007).

Foucault gondolatmenete is felhívja a figyelmet arra, hogy a modern oktatási rendszerek kialakulása a modern nyugati társadalmak történetének egyik legfontosabb eseménye. Az állami szerepvállalás általános kiterjedésének eredményeképp az állam arra kötelezte gyermekkorú állampolgárait, hogy lépjenek be az oktatási rendszerbe. Az állam szabályozta az oktatási rendszer működését, törvényeket hozott, megszabta az iskolafokok egymáshoz való viszonyát, és megteremtette a folyamatos állami ellenőrzés lehetőségét és intézményeit. Maga is iskolákat állított fel, és bizonyos feltételek teljesülése esetén közpénzből finanszírozta a nem állami fenntartású iskolákat is. A modern iskolarendszerek a korábbi iskolarendszerekre alapulva jöttek létre, de azoktól minőségileg különböznek, leginkább univerzalitásukban (Halász, 2001).

III. 2. VÁLTOZÁSOK A GYERMEKKORBAN ÉS AZ ISKOLÁZÁSBAN A 19. SZÁZADBAN

A magyar neveléstörténet egyik legjelentősebb dokumentuma az 1868. évi népoktatási törvény, amely bevezette a tankötelezettséget a hat és tizenkét év közötti gyermekek számára. A törvény meghozatalakor a tankötelesek mintegy 48%-a járt iskolába, a világháború kitörése előtt pedig 93%-a (Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999. 356. o.). A tanulók számában a fejlődés úgy fejezhető ki, hogy a kiegyezés előtt kb. 1,2 millió gyermek vett részt alapfokú oktatásban, az 1910-es évekre ez a szám meghaladta a 2,5 milliót, amely az akkori lakosság kb. 8,5, illetve 14%-át tette ki. Az analfabéták aránya az 1870-es években tapasztalható közel 70%-ról az 1910-es évekre 30% körülire csökkent (Felkai és Zibolen, 1993. 72. o.).

Az elemi iskolába járó gyermekek számának megduplázódása, az analfabetizmus csökkenése kétségt kívül a dualizmus iskoláinak köszönhető. Ugyanakkor nem tagadhatóak a kudarcok sem. Az elemi iskola 6. osztályába csak a tankötelesek töredéke jutott el, s még kevesebbeknek adatott meg a továbblépés. Jellemző,

hogy az 1910-es évek elején 2,5 millió alapfokú oktatásba járó gyermek mellett a középfokon csak kb. 110 ezer tanuló vett részt az oktatási rendszerben.

A tömeges iskoláztatás mélyreható változásokat hozott a gyermekkorba. A 19. századtól a gyermekek túlnyomó többségének élete összefonódott az iskolával, mely egy „megkonstruált, a természeti világtól koronként más-más határokkal leválasztott világ, melynek képletes vagy valóságos, szilárd vagy mozgatható falakkal elrekesztett belső szerkezetébe koronként ugyancsak eltérő természetű, erősen szelektált valóságok nyerneк bebocsátást” (Boreczky, 1997. 175. o.). Azelőtt többségük csak családi nevelésben részesült, most viszont tömegek kerültek be egy szigorúan szabályozott, hierarchikus rendszerbe. Új szociális térbe kellett beilleszkedniük: egy nagyobb létszámú, öntörvényű, mégis erősen szabályozott kortárscsoport hatásai és a tanárok társadalma által támasztott szabályok közé. Az iskolai nevelés problémái a 19. század végétől váltak az emberek – a 20. század elejére 2,5 millió gyermek és családjuk – általános problémáivá.

Az iskolarendszer kialakulása pedig az egyik legfontosabb eleme volt a gyermekkorban bekövetkező átalakulásoknak. Ezek a változások címszavakban: gyermekek fontosabbá váló szerepe a családban és a társadalomban, a gyermekek feletti fokozódó kontroll, az intézményes és a családi nevelés megerősödése, rivalizálásuk kezdete. Tovább folytatódott a reformáció és a katolikus megújulás során lendületet nyert alfabetizáció terjedése. A gyermekek és általában a nevelés a társadalmi közbeszéd középpontjába kerültek. Bár a Rousseau nyomán bekövetkezett változások erősen hatottak a romantika gyermekfelfogására, tartósan még nem tudták áttörni a hagyományos gondolkodást. A felszín alatt tovább éltek a protestáns gyermekfelfogás elemei, kiegészülve a felvilágosodás gyermekképével. Megváltozott az otthonok szerepe, a családok struktúrája, az anyaság és az apaság új tartalommal töltődött meg. Folytatódott a gyermekek önálló személyként való észlelése, melynek jó példája a század folyamán kialakuló gyerekszoba, mely a külön tér „adományozásával” a gyermekek önálló individuumát is elismeri.

A 19. században a gyermekek többsége számára a két legfontosabb szocializációs közeg a család és a „munka” volt. Ezek mellett nyert teret, majd vált meghatározóvá a kötelező iskoláztatás. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy ezek a mélyreható változások elsősorban a polgárságot s a társadalom műveltebb rétegeit érintették, széles körben elterjedt volt a gyermekmunka, s nem szűnt meg a testi fenyítés fontos szerepe sem (Pukánszky, 2002). A lassan kumulálódó változások a 19. század utolsó harmadára kezdték ki a hagyományos világnézetet, és vezettek a középosztály gyermekképének radikális megváltozásához.

III. 3. A TANÍTÓSÁG SZAKMÁSODÁSÁNAK INTÉZMÉNYTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI

A modern társadalmak egyik további sajátossága, hogy a korábban az élet természetes részének számító cselekvéseket egyre inkább mesterségesen szervezett, strukturált és hierarchizált cselekvési formákká alakították, és ellátásukra szakmai monopóliummal felruházott szakértelmiségi csoportokat hoztak létre. Ahogy korábban is láthattuk, ezek egy része (pl. orvosi, jogi hivatások) természetes módon alakultak ki a korábbi foglalkozási csoportokból. Ezeket az angolszász területeken professzióknak, a kontinentális modellben hivatásoknak nevezhetjük.

A néptanítóság kialakulása része tehát annak a folyamatnak, amelynek során a modern társadalmak szakértelmiségi csoportjai kialakultak. A neveléssel foglalkozó szakértelmiségi csoportok között a közép-európai régióban számos különbség figyelhető meg. A felsőbb iskolák magas presztízsű tanárainak és az alsóbb iskolák tanítóinak a professzionalizációja, illetve a szakmászodás más háttérből indult, és az általunk vizsgált időszakban eltérő utakon is járt. Ez nem csupán a képzés során jelentett különbséget, de társadalmi állásban, presztízsből is. Bár jelen kutatás a néptanítókra fókuszál, röviden utalok a középiskolai tanárság professzionalizációjára is.

Ahogy korábban már jeleztem, Poroszországban és ennek nyomán Magyarországon is a szakértelmiség kialakulása a felvilágosult abszolutista államok gondoskodása mellett ment végbe. Míg az angolszász területeken a szakmai szervezetek biztosították a minőséget, addig Közép-Európában a praktizálás – és tulajdonképpen a minőség – alapjává az államilag szervezett és/vagy felügyelt egyetemek és vizsgarendszer vált.

Ezért a korábban bemutatott porosz egyetemi és középiskolai reformmal párhuzamosan került sor a szaktanári képzés bevezetésére. „A 19. század elején lezajló, széles körű, szintén német művelődés-, illetve oktatásügyi reform egyben a neohumanizmus műveltségfelfogásának a filantrópizmus egyetemes embernevelési elvei feletti győzelmét is jelentette... Az így körülhatárolt, széleskörű szakmai tudástartalom elsajátítása egyben a tanár pedagógiai minőségének garanciája is, így annak elsajátítása a leendő képzett »tanférfitű« számára elengedhetetlen. Az 1810-es rendelet még nem szaktanárok, hanem olyan univerzális gimnáziumi szakemberek képzésére törekedett, akiknek munkája nem speciális szakismeretekre, hanem a mélyebb emberi tartalmakat érintő, az emberi humánus jegyében megfogalmazott általános világi, a jelölt személyiségének alakítását célzó műveltségterületekre alapszik.” (Németh, 2003. 57. o.).

Az újonnan egyenjogúsított filozófiai fakultás feladata lett a középiskolai tanárságra felkészítés. A század elején a tanári képesítővizsga még differenciálatlan volt,

minden szaktanárnak ugyanazt a komplex vizsgát kellett letennie. A század közepétől kezdődik meg a vizsga szakpárok szerinti differenciálódása, amely a század végére teljesedett ki. Az elméleti ismeretek mellett szerepet kapott a gyakorló tanítás, ám a gyakorlat összességében nem kapott nagy szerepet az egyetemi képzésben. Ez az ellentmondás hozta létre a szemináriumokat, amelyek közül Herbart königsbergi intézménye volt az egyik legismertebb. A gyakorlat kérdését csak a 19. század végén rendezték. Fontos állomása volt a professzionalizációnak a szakmai szervezetek és a szakmai folyóiratok megalakulása (*Németh, 2002*).

A középiskolai tanárság megreformálása a Habsburg Birodalomban is a porosz mintákat követte, délnémet közvetítéssel. A központi kormányzat a levertdalmak után fogott hozzá a birodalom korszerűsítéséhez. Ennek első lépéseként átszervezték a középiskolák rendszerét, létrehozva a nyolcosztályos gimnáziumokat és a reáliskolákat (*Entwurf*). Itt is bevezették a tanári képesítővizsgát, és a tanárképzést is szem előtt tartva átszervezték a bécsi egyetemet.

A magyarországi tanárképzés sorsa hol szorosabban, hol lazábban összekapcsolódott a nagyszombati (majd budai, később pesti) egyetem sorsával. A szervezett tanárképzés megindulása a jezsuita rendhez kapcsolódott az ún. Collegium repetentium intézményén keresztül. Ebben a tanári pályára készülő fiatalok a bölcsészeti stúdiumok elvégzése után féléves kurzus keretében átismételték az addig tanultakat, valamint a gimnáziumi tananyagot. A piaristáknál is hasonló rendszer alakult ki. A jezsuita rend feloszlata után a kormányzat a tanárképzést a nagyszombati egyetem bölcsészeti kara mellett megszervezendő repetens collegiumra bízta, és ilyen szellemben intézkedett a Ratio Educationis is. Ezt az intézményt azonban 1784-ben rendeletileg feloszlatták, és többszöri próbálkozás ellenére sem indították újra (*Szentpétery, 1935*).

A pedagógia oktatása a pesti egyetemen a teológiai képzéssel összekapcsolva szerveződött meg. 1813-ban a hittudományi kar rendezése során ugyanis kötelezővé tették, hogy a harmad- és negyedéves hallgatók felsőbb neveléstant hallgassanak. Az ezt oktató tanszék megszervezésére a bölcsészkaron került sor 1814-ben. A tanszék élére Krobot János, a pesti központi papnevelő igazgatója került, aki 1824-ig töltötte be azt a posztot, majd 1870-ig, Lubrich Ágost kinevezéséig helyettes tanárok látták el a feladatot.

A tanári pályára készülő fiatalok számára ajánlott volt a pedagógia előadások látogatása, de kötelezővé nem tették. A pedagógia oktatása tehát a tanárképzéstől függetlenül nyert jogosultságot a pesti egyetemen (és, tehetjük hozzá, a papképző intézetekben). A szorosabb összekapcsolódásra csak az egyetemi szerkezet megváltozásával és a tanárképzés átalakulásával nyílt meg a lehetőség.

A magyar pedagógiai gondolkodás megindulása is erre az időszakra tehető, s ez nem választható el attól a ténytől, hogy a neveléstan beépült a papképzés anyagába. A rendszeres magyar neveléstan első megalkotóinak a református Zákány Józsefet (1825, ld. *Pukánszky*, 1984) és a katolikus Szilasy Jánost (1827, ld. *Pukánszky*, 1998) tartja a szakirodalom. Az utóbbi érdeme az első magyar pedagógiai rendszerező könyv, amely a katolikus pedagógia Milde-féle hagyományait követte, s ezzel hosszú időre kijelölte a magyar pedagógiai gondolkodás fejlődésének egyik jelentős irányát (*Németh*, 2002).

Tágabb térségünkben a tanítóképzés kialakulása szintén a német területeken vett először lendületet. Az első tanítóképzőnek a filantropista August Hermann Francke hallei, valamint Johann Julius Hecker berlini intézményét tekinti a szakirodalom. A tanítóképzés rendezése szerves részét képezte Ignaz Felbiger iskolareformjainak is.

A néptanítás és a tanárság azonban, és ezt nem lehet eléggé hangsúlyozni, nem csupán képzésében, társadalmi állásában és presztízisében különült el egymástól. „A két eltérő pedagógusszakma további intézményesülése során, azok eltérő feladataiból és státuszából adódóan eltérő szakmai tudásformák jönnek létre, amelyek a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati tudástartalmaiban, illetve az egyetemeken önálló diszciplínaként kibontakozó elméleti pedagógiában is megjelennek majd. A népiskolai tanítók szaktudása olyan gyakorlatias elemekre épül majd, amely a neveléssel foglalkozó tudós iskolamesterek korábbi generációi által felhalmozott és a mindennapok során kikristályosodott gyakorlati bölcsességének eredményeit összegzi. Ebből jön majd létre a 19. század során kialakuló gyakorlatias népiskolai pedagógia, azaz a gyakorló szakemberek reflektált tudásának összegződése. A másik szinten a bonyolultabb műveltség átszármaztatási, illetve rendszerlegitimációs feladatokat is betöltő szakértői csoport, az »ideológia-kidolgozó reflexiós elit« – a felsőbb iskolák tanárai és a tanügyigazgatás szakemberei – állnak, akiknek szaktudásában már sokkal inkább szerepet kap a tudományosan (teológiai majd filozófiai szinten is) megalapozott szakmai reflexió.” (*Németh*, 2007. 8. o.).

A különbségek mögött a fentebb már említett eltérések mellett az is meghúzódik, hogy a modern társadalmakban a pedagógus szerepében átvette a lelkészi vagy teológusi szerepkörök egy részét. Ezt a párhuzamot a pedagógusképzés területére is alkalmazni lehet. A korábban is elkülönülő két csoport – gimnáziumi tanárok és népiskolai tanítók – képzése az új rendszerben is elkülönült. Az egyetemeken a pedagógia legelőször a teológiai képzésben jelenik meg, és a középiskolai tanárok képzése is a teológusképzés mintáit követi: koherens elméleti rendszer, kevés gyakorlati affinitással. A népiskolai tanítók képzése ezzel szemben a lelkészképzés hagyományait

követte: elsősorban a tapasztalati hagyományokon alapuló, gyakorlatias rendszer, laza kapcsolatban az elméleti pedagógiával.

A hazai tanítóképzés rendezésére tett első kísérletként az I. Ratio Educationist tekinti a szakirodalom. A rendelet a tanítóképzést a normaiskolákban képzelte el. A protestánsok pedagógusképzése korántsem mondható ilyen szervezettnek. Az intézmények összekapcsolódása miatt nem különültek el olyan élesen a pedagógusok különböző rétegei, mint a katolikusoknál. A protestáns diákok a gimnáziumok alsóbb osztályaiban segédkezve ismerkedhettek a tanítással. A Ratio Educationis rendelkezései után az a helyzet állt elő, hogy a tanítóképzés a katolikusoknál a népiskolához, a protestánsoknál pedig a középiskolához kapcsolódott (*Sebes*, 1896. 6. o.).

A két Ratio sikere felemás volt, de maguk a normaiskolák megszerveződtek a tankerületek székhelyein. Az 1830-as évekig az ezekhez az intézményekhez kapcsolódó tanfolyamok nyújtottak lehetőséget a tanítók képzésére. A népiskolai hálózat terjedése azonban hamarosan nyilvánvalóvá tette, hogy csupán a normaiskolák segítségével nem lehet az iskolákat megfelelő számú képzett tanítóval ellátni. Az első tanítóképzőket Pyrker László szepesi püspök, későbbi egri érsek alapította. A legelsőt, amely német nyelvű volt, 1819-ben Szepeskáptalanban hozták létre. Az első magyarországi, magyar nyelvű tanítóképző alapítására pedig 1828-ban került sor Egerben. Ezt követően sorra alakultak a tanítóképzők, mert a protestánsok is hozzáálltak tanítóképzésük átalakításához. Új intézmények nyíltak, többek között Debrecenben, Nagykovácsán (református), Nyíregyházán, Szarvason (evangélikus), valamint Szegeden, Miskolcon (katolikus) is (*Sebes*, 1896).

Ekkor alakult ki a népiskolai tanulmányokra épülő, középszintű tanítóképzés modellje, melyben az elméleti ismeretek és a pedagógiai gyakorlat is megjelent. Ezt a szabályozást erősítette az 1845-ben kiadott *Systema Scholarum*, Magyarország Elemi Tanodáinak Szabályzata is, amely előírta, hogy csak azt lehet tanítónak kinevezni, aki tanítóképzőt végzett. Ez a szabályzat, valamint az 1848-as első egyetemes tanügyi kongresszus javaslata a tanítóképzés háromévvé emelésére már a dualista közoktatás-politika főbb irányait rajzolta meg (*Németh*, 1990).

A szabadságharc leverése után a kormányzat a népoktatás szabályozását is tervbe vette. 1855-ben jelent meg a közoktatásügyi rendelet, amelynek hatására a minisztérium a tanítóképzők átalakítását is megkísérelte a katolikus képzők számára kiadott rendelkezésével. Ez a tanítóképzést a főelemi iskolához kapcsolta, s a képzés anyagául a főelemi anyaga mellé pedagógiai tárgyakat rendelt. Végül hosszabb távon nem ez a forma, hanem az önálló s lassan háromévvé bővülő tanítóképző intézetek bizonyultak életképesnek (*Németh*, 1990).

III. 4. A MAGYAR NÉPTANÍTÓSÁG SZAKMÁSODÁSA A DUALIZMUS IDŐSZAKÁBAN

A szakmásodás egyik fontos intézményi keretét, mint láttuk, a tanítóképzők adták. Ezek kötelező látogatásáról, a szakma gyakorlásának képesítéshez kötéséről, állami tanítóképezdék állításáról és az intézménytípus háromévvessé emeléséről az 1868. évi népoktatási törvény intézkedett. „Tanítói hivatalra ezentúl csak oly egyének képesítettek, a kik valamely nyilvános képezdében az egész tanfolyamot bevégezték, s a kötelezett vizsgákat letevén (bélyegmentes) tanítói oklevelet nyertek; vagy ha nem végeztek is nyilvános képezdei tanfolyamot, mind az elméleti, mind a gyakorlati vizsgát nyilvános képezdében sikerrel kiállották.”¹

S habár a tanítóság és a tanítóképzés színvonalára sok panasz érkezett maguktól a tanítóság szervezeteitől is, a törvény nyomán megindulhatott a képzés anyagának és követelményeinek egységesülése, ezáltal a jobban képzett tanítók számának emelkedése. Mivel a képzők szolgáltatták az intézményi keretet a néptanítói tudás kanonizációs folyamataihoz, az általuk közvetített „hivatalos” tudáskanon elemzése több kutatás homlokterébe is került (pl. *Pukánszky*, 2005; *Nóvik*, 2006; *Kovács*, 2011).

A szakmásodás másik fontos keretét jelentették a tanítóegyletek. A népoktatási törvény a községi és állami tanítókat arra kötelezte, hogy tanítóegyletekbe szerveződjenek, és ezzel megteremtette a tanítók szakmai szerveződésének lehetőségét. Az egyházi szervezetek és a felekezeti néptanítók is törekedtek saját egyleteik létrehozására, ugyanakkor a felekezetiileg semleges egyletek létrehozása sokszor vezetett konfliktusokhoz (*Kelemen*, 2007). A tanítóegyletek tevékenységének elemzését a közelmúltban Kelemen Elemér (2004) végezte el. Peres Sándor 1894-es munkájára támaszkodva felidézi, hogy abban az évben „14 országos és 280 helyi tanítóegyesület, illetve -egylet működött. Ez utóbbiak közül 83 általános, azaz »felekezet nélküli«, 197 pedig felekezeti volt (98 római katolikus, 39 evangélikus, 37 református, 14 görög-katolikus és 9 görögkeleti)” (*Kelemen*, 2004. 151. o.).

Ezek a tanítóegyletek a pedagógiai közélet fontos terepévé váltak, rendszeresen megtartott összejöveleteiken túl elég talán csak a nevelésügyi újságok kiadásában betöltött kiemelkedő szerepükre gondolni. Ezek az egyesületek lehetőséget szolgáltatottak a modern pedagógiai gondolatok terjesztésére és gyakorlatba átültetésére is (*Nóvik*, 2000).

¹ 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800038.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fextraparams%3D%7B%2522ID%2522%3A%2522FullTextSearch%2522%2C%2522Year%2522%3A%25221868%2522%2C%2522Kibocsato%2522%3A%2522TV0%2522%7D>. 2018. március 8.

Nem csupán a formális mutatókat nézve láthatunk jelentős változásokat, komoly mértékben átalakult a néptanítói szaktudás is (Németh, 2000, 2008, 2013). Differenciálódott a gyermekről való gondolkodás (Hegedűs és Szabolcs, 2010; Szabolcs, 2011), és megjelent a gyermektanulmányi szemléletmód (Szabolcs, 2002). A 20. század elején a gyermektanulmányi mozgalom intézményesült. 1906-ban megalakult a Magyar Germektanulmányi Társaság, 1907-ben pedig megjelent a *Gyermek* című folyóirat.

A 19. századi tanítói kézikönyvek gyermekképét vizsgálva Pukánszky Béla is jelentős változásokat talált. „Az elemzett kézikönyvek alapján érzékelhető, hogy a század során a gyermekkép lassú átfarmálódáson megy keresztül. A humanista-aufklérista eredetű emberi »dignitás-toposz« és a romantika költői »gyermek-érzékenysége« a 19. század utolsó évtizedeire elenyészik. Lassan átadja helyét egy puritánus felfogásnak, amelyből már eltűnik az általános emberi méltóság vagy a gyermekben szunnyadó őserő csodálata. A századvég – és a következő századelő – tankönyvszerzői pragmatikusabb módon közelítenek a nevelés fő témáihoz: a gyermeket a szűkebb-tágabb társadalmi-közösségi körökbe való beillesztésre, nevelésre váró teremtményként látatják.” (Pukánszky, 2005. 227. o.).

A néptanítóóság századfordulós helyzetéről Nagy Mária tanulmánya (Nagy, 2001) szolgáltat részletes adatokat. 1900-ban a tanítók és tanítónők száma 26 251 volt. Az 1900-as népszámlálásból kiolvasható tendenciák közül érdemes kiemelni a magyar nyelvű tanítóknak a magyar lakosságot meghaladó arányát, a nők alacsony, de növekvő arányát a tanítói pályán és az állami népiskolák, valamint tanítóik számának és arányának dinamikus bővülését. Nagy külön fejezetet szentel az állami népiskolai tanítók helyzetének bemutatására. Elemzésének megállapítása, hogy „1901-ben, az új évszázad kezdetén, valószínűleg az állami iskolák szabályozásában megjelenő vagy éppen a tanítóóság »élite-gárdája«-nak tartott egyesületük által felkarolt szakmai kezdeményezésekben megtestesített eszmék, »vezérelvek« jelentették a korabeli tanítóóság szakmai és életfeltételeinek az egyik, az »ideális«-hoz közeli végpontját, míg a szabályozások mögül felsejlő anomáliák (az elkezdhetetlen iskolaév, a tanító szakértelmének figyelmen kívül hagyása a tanítóválasztásokon, a tanítói fizetések és illetmények ki nem szolgáltatása, a gyermek fejlődését figyelmen kívül hagyó tanítói működés, az iskola szakmai munkája iránt kevésbé érdeklődő »laikus« beavatkozások mindennapos gyakorlata, az egymással szakmai kérdéseket meg nem tárgyaló tantestületek vagy éppen a kartársi segítségtől megfosztott, a szakmai fejlődéstől elzárt magányos tanítói lét) pedig a másik végpontot.” (Nagy, 2001. 28–29. o.).

IV. A MAGYAR PEDAGÓGIAI SAJTÓ A DUALIZMUS IDŐSZAKÁBAN

Az alábbiakban röviden áttekintem a magyar nevelésügyi folyóiratok történetét. A témában kevés átfogó elemzés készült, a legalaposabb elemzésnek Géczi János tanulmánya (Géczi, 2007) és Szabolcs Éva könyve (Szabolcs, 2011) tekinthető.

Az első, részben pedagógiai témákkal is foglalkozó folyóirat 1786-ban és 1787-ben jelent meg *Merkur von Ungarn oder Litterarzeitung für das Königreich Ungarn und dessen Kronländer* címen. Szerkesztője a kor nagy polihisztorja, Kovacich Márton György volt. Mint a címből is látszik, a lap német nyelven jelent meg, viszont teljesen a magyar témáknak szentelve.

A Merkur megszűnése után tanügyi újság jó ideig nem létezett, habár ilyen jellegű cikkek rendszeresen jelentek meg a sajtóban. Sok közleményt tett közzé például a Tudományos Gyűjtemény, az Erdélyi Múzeum vagy a Tudománytár is. A reformkorban a tanügyi lapok jórészt vallási lapokkal együtt jelentek meg. Ezek közül a két legjelentősebb a *Religió és Nevelés*, valamint a *Protestáns egyházi és iskolai lap* volt.

Az első magyar nyelvű, kifejezetten tanügyi újság a *Nevelési emléklapok* volt, amely 1847 és 1849 között jelentette meg füzeteit. A szabadságharc leverése után ha nem is szűnt meg teljesen, de erőteljesen pangott a nevelésügyi irodalom. Az abszolutizmus itt sem engedett mozgásteret a nevelésügy barátainak. Jelentős változás csak 1868 után állt be.

Erről Kiss Áron így ír: „A tanügy egyes ágai közül ebben a korszakban (ti. 1868 előtt – N. A.) különösen a népnevelés volt legkiválóbban képviselve; a többi ágak együttesen s ugyanazon lapok hasábjain tárgyaltattak, a középiskola pedig csak az időszak végén nyert önálló közlönyt. 1868 után mind ez jobbrészt megváltozott: új lapok keletkeztek, a túlsúly a felekezeten kívüli lapokhoz ment át, a kisdud-óvoda, középiskola, hadi akadémia külön képviseltetést nyertek, különféle irányú népiskola lapok állottak elő, a nagy politikai lapok tanügyi rovatokat nyitottak, sőt a kormány maga is tanügyi lapot alapított, segélyezett, stb. Ezekben áll 1868 korszakalkotó volta a pedagógiai sajtó történetében.” (Kiss, 1874. 155–156. o.).

Gézi János tanulmányában (Géczi, 2007) a dualizmus-kori pedagógiai sajtó történetének néhány jellemzőjét és a *Magyar Pedagógia* című folyóirat korai történetét mutatta be. A lapok kapcsán kitér két olyan jellemzőre (olvasók, fenntartók), amelyek bár alapvető fontosságúak, adatok híján nehezen elemezhetők. A pedagógusok létszámát és a fennálló lapok számát összevetve arra a feltételezésre jut,

hogy minden 7000 fős létszámnövekedés jelentett akkora kritikus tömeget, amely már lehetővé tette egy újabb folyóirat megszületését. A feltételezés mindenképpen további kutatást érdemelne, hiszen a lapok élettartamának vizsgálata nélkül nem lehet érdemi következtetéseket levonni az olvasótáborra vonatkozóan.

A lapok fenntartóival és kiadóival kapcsolatban az alábbiakat írja: „A lapjukat szűk vagy tág piacra terítő kiadók között helyi, térségi és országos egyesületek, szakférfiak és szaknők, tanfelügyelőségek, felekezetek, nyomdák és magánemberek találhatók. Legnagyobb – már-már fele – arányban az egyesületi lapokat találjuk, eszerint tehát egyesületi keretekben volt leginkább megoldható a kiadás finanszírozása. Akár úgy, hogy az előfizetés a tagdíjjal történt, akár a kiadáshoz történő külön hozzájárulás által. A kiadók többnyire nem szántak lapfelületet a hirdetésekre, fizetett reklámokra; a lapkiadás költségvetéséhez azok bevétele vagy nem járult volna hathatósan, vagy pedig a szaklapok számára nem volt elfogadott, illetve kellően ízléses eljárás.” (Géczi, 2007. 58–59. o.).

A megállapítások találóan mutatják be a pedagógiai sajtó korabeli állapotát. A jelen kutatásban ugyan nem vizsgáltam, de jelzem, hogy a kiadókra, fenntartókra vonatkozóan is lehetséges lenne alapvető statisztikai következtetések levonása. Az adatbázis-építés követelményei azonban meghaladták a jelen kutatás kereteit.²

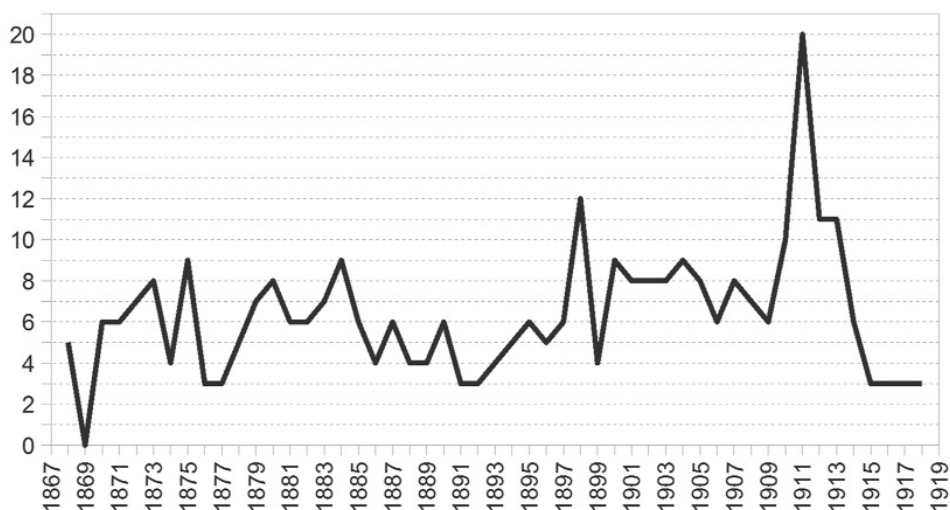
Ezért a továbbiakban a lapindítások, a lapok élettartamának változásán és területi eloszlásának alakulásán keresztül mutatom be a dualizmus-kori pedagógiai szaksajtót.

Időszak	Indított lapok
1868 előtt	47
1868–1877	51
1878–1887	64
1888–1897	46
1898–1907	80
1908–1918	83

1. táblázat. Lapindítások a dualizmus korában évtizedenként

² A fejezetben közölt adatok az alábbi könyvből származnak: Baranyai Mária, Keleti Adolf és Jáki László (1987, szerk.): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1958*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. Az ábrák és a táblázatok saját szerkesztések.

A lapindítások számát évtizedenként vizsgálva látszik, hogy az első évtizedekben viszonylag stabilnak mondható a megindított lapok száma. Talán a népoktatási rendszer stabil növekedésének és a néptanítók száma emelkedésének tudható be, hogy a századfordulótól kezdve virágzik a pedagógiai sajtó, a kiadott lapok száma a korábbiak a másfélszeresére növekedett.



1. ábra. Lapindítások a dualizmus korában évenként (A szerző saját szerkesztése.)

Az ábra részletesebb adataiból látszik, hogy a korszak kezdetére jellemző folyóirat-indítási láz az 1880-as évek közepére alábbhagyott, és majd csak a század végén kezdett újra a már megszokott szint közelébe emelkedni a lapszám. Érdekes, hogy a növekedés beindulása nem kapcsolható a millenniumhoz, hiszen abban az évben nemhogy nőtt volna a megjelentetett újságok száma, hanem némileg csökkent. Az ezt követő időszak növekedési hulláma az 1910-es években tetőzött, és 1911-ben érte el a csúcspontját. Aztán a háború éveiben a kiadott lapok száma gyors csökkenésnek indult, és 1915-től addig alig látott alacsony szinten pangott.

Jelen adataink szerint a dualizmus alatt Magyarország Horvátország nélkül számolt területén 382 magyar nyelvű pedagógiai lapot adtak ki. Az egy adott évben létező újságok számát a bizonytalan adatok miatt nehéz kiszámolni. A *Család és Iskola* ezt írta 1887-ben: „A tanügyi lapok száma hazánkban 1886. év végén összesen 55 volt, magyar nyelven megjelent 41, német nyelven 4, tót nyelven 5 és román nyelven 5.” (*Család és Iskola*, 1887. 43. o.).

Ez az adat egyébként azt mutatja, hogy a nemzetiségi nevelésügyi irodalmat sem lehet elhanyagolandó tényezőnek tekinteni. Ennek vizsgálatára azonban most nem vállalkozom.

Szabolcs Éva megállapítása szerint: „A pedagógiai folyóiratok, újságok bősége abból is fakadt, hogy helyi tanítóegyesületek, egyházi szervezetek sokasága törekedett a saját, regionális szakajtójának megteremtésére. A rövidebb-hosszabb ideig fennmaradó újságok a már említett szakmai feladatokon kívül azt a szerepet is betöltötték, hogy biztosították a lehető leggyorsabb információcserét olvasóik között, hiszen a tanítóegyesületek összejöveleinek időpontját közzétették, hírt adtak könyvek, folyóiratok megjelenéséről, és tudósítottak az adott tájegység vagy felekezet életéről, pedagógiai történéseiről.” (Szabolcs, 2011. 14–15. o.) Érdemes megemlíteni, hogy a vizsgált időszak nemcsak a pedagógiai szakajtó történetében az expanzió időszaka, hanem általában is a modern sajtókultúra kialakulásának és elterjedésének korszaka Magyarországon, amikor mind a kiadott lapok, mind az azt olvasók számában jelentős növekedés figyelhető meg.

A nevelésügyi sajtót vizsgálva szemben találjuk magunkat az országot már akkor is jellemző főváros-központúsággal. Ugyanis Budapesten a dualizmus alatt 131 újságot adtak ki, ami az összes kiadott pedagógiai lap 34%-a. A magyar nevelésügyi vidéki bázisának erősségét mutatja azonban, hogy az összes kiadott sajtótermék mintegy 2/3-át, 251 lapot vidéken adtak ki.

Budapestet is beleértve összesen 104 helységben adtak ki a dualizmus alatt pedagógiai újságot. Ez azt jelenti, hogy a lapkiadó helységekből az átlagosan kiadott lapok száma 3,67 volt. Ha a fővárost nem számítjuk, akkor az átlagos kiadott lapszám 2,43 volt.

Ez a szám természetesen átlag. A valóság ezzel szemben az, hogy a 104 település közül 52-ben, vagyis minden másodikban csak 1 lapot adtak ki. A dualizmus során 17 helységben adtak ki két lapot. Ez összesen 69 települést jelent. Az országos lapszámtátlag alatt lévő helységek tették ki tehát az összes helység 2/3-át. Vagyis a viszonylag magas szám, a 104 település mögött az húzódik, hogy a helységek többségében csak 1 vagy 2 újság kiadására volt lehetőség.

A vidéki települések között jellemzően a hagyományos oktatási, kulturális, egyházi központok rendelkeztek a legmagasabb lapszámmal. Ezek a következők voltak (zárójelben a kiadott lapok száma): Győr (9), Szombathely (9), Debrecen (8), Pécs (8), Arad (7), Pozsony (7), Kaposvár (6), Kecskemét (6), Kolozsvár (6), Sátoraljaújhely (6), Szeged (6).

Érdekes adatokat szolgáltat a pedagógiai sajtóra vonatkozólag a megjelentetett lapok élettartamának vizsgálata. Feltűnő ugyanis, hogy a sok indított újság mellett milyen sok volt a megszűnések száma is. Ez arra utal, hogy az ügybuzgóságot igen ritkán kísérte hosszú távú siker.

A dualizmus előtt vagy elején indított újságok közül kettő élte végig az időszakot: a *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap* (1857–1919), valamint a *Népnevelők Lapja* (1863–1918). Két lap élte túl ezt az korszakot: az 1867-ben indított *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, valamint az egy évvel később útjára bocsátott *Néptanítók Lapja*. Az 1870-ben kiadott *Kisdednevelés* is létezett még 1918 után. Ezek az újságok az élettartamot tekintve a dualizmus korának „sikerlapjai”. Szintén hosszú életűnek tekinthető a *Néptanoda* (1868–1910), a *Család és Iskola* (1875–1918) vagy a *Népiszkolai Tanügy* (1878–1912) is.

Ugyanakkor ezek az újságok ritka kivételeknek számítanak. A 2. táblázat mutatja, hogy a dualizmus alatt kiadott pedagógiai lapok hány naptári évben jelentek meg. Látható, hogy többségben vannak azok az újságok, amelyek csupán 1 vagy 2 évig jelentek meg. A hatodik évüket meg nem érő lapok tették ki az összes lap 59%-át.

Élettartam (év)	Lapok aránya	Élettartam (év)	Lapok aránya
1	18%	8	4%
2	16%	9	3%
3	10%	10	1%
4	9%	11–20	13%
5	6%	21–30	6%
6	5%	31–40	3%
7	4%	41–50	2%

2 táblázat. A kiadott lapok élettartama

Ahogy Géczi János is megjegyezte, nem lehet biztos következtetéseket levonni a dualizmus-kori szaksajtó olvasóiról. Egy számunkra szerencsés, a kortársak számára azonban szomorú véletlen okán a *Család és Iskola* című folyóirat olvasóiról rendelkezünk némi ismerettel. A *Család és Iskola* Erdély legjelentősebb nevelésügyi folyóirata volt a dualizmus idején, 1875 és 1918 között adták ki. Kiadója a Kolozs-Doboka megyei tanítóegyesület volt. Ahogy az előzőekben is láthattuk, a *Család és Iskola* az egyik leghosszabb életű nevelésügyi folyóirat volt, így joggal nevezhető a dualizmus-kori pedagógiai szaksajtó reprezentáns képviselőjének.

1876. április 22-én tűzvész pusztított Kolozsvárott, amelyben jelentős károkat szenvedett a *Család és Iskola* pénztárnokának, Gazsi Lajosnak a lakása is. Odaveszett többek között a Kolozs-Doboka megyei tanítóegylet könyvtára, a tagnévsorok, a pénztárkönyv és az előfizetői névsor is.

Ezért a folyóirat szerkesztősége úgy döntött, hogy az előfizetők névsorát közlésezi a folyóiratban. Az előfizetés fél-, illetve egyéves lehetett. A közlés sok esetben átcsúszott az előfizetést követő évekre, ami megnehezítette az adatok feldolgozását. A szerkesztők öt évig publikálták a névsorokat, így ez az időszak képezi a vizsgálat tárgyát.

	Előfizető (fő)	Vesztett előfizetők (fő)	Új előfizetők (fő)
1877	251	0	0
1878	247	105	101
1879	240	109	102
1880	172	117	49
1881	168	56	52

3. táblázat. A *Család és Iskola* előfizetői (1877–1881)

A 3. táblázat az előfizetői létszám alakulását mutatja. Az adatokból látszik, hogy a vizsgált időszak első három évében az előfizetők létszáma stabilnak mondható. Az újonnan belépő és a tovább már nem fizető előfizetők számát vizsgálva azonban látható, hogy az állandónak tűnő létszám mögött nagy mozgás tapasztalható. 1880-ban a belépő új előfizetők már nem tudták pótolni a vesztett előfizetőket, így az előfizetők száma az előző évinek alig több mint kétharmadára esett. A mozgások és visszaesés okaira nincs utalás a folyóiratban. Az előfizetők jövedelmének ingadozása mellett a szakmai érdeklődés elvesztése és a kezdeti lelkesedés elmúlása is szerepet játszhatott a fenti folyamatokban.

A jelentős mozgásokból sejthető, hogy a *Család és Iskolának* alig voltak lojális előfizetői a vizsgált időszakban. Mindössze 15 olyan előfizető volt, aki minden félévben előfizetett, és összesen 35, aki legalább 9 félévig, tehát 5 naptári évben volt a folyóirat előfizetője. Az előfizetők 53%-a csak egy vagy két félévig fizetett elő a lapra.

A lapnak tehát az elemzett időszakban nem sikerült stabilizálnia előfizetői táborát. A tartós előfizetők hiánya óvatosságra int a folyóirat tényleges hatását illetően.

Ha a *Család és Iskolát* a néptanítói tudás konstruálásának egyik informális színtereként értelmezzük, akkor feltételezhetjük, hogy a lap csak kevés olvasója „tudásának” formálódására gyakorolt tartós, erős hatást a vizsgált időszakban.

Előfizetett félév	Fő	Arány
10	15	2,91%
9	20	3,88%
8	41	7,96%
7	12	2,33%
6	43	8,35%
5	16	3,11%
4	66	12,82%
3	29	5,63%
2	172	33,40%
1	101	19,61%

4. táblázat. Előfizetett félévek számának alakulása

A leghűségesebb előfizetők a következők voltak: Állami felső népiskola (Hosszúfalu), Állami Tanítónőképezde (Győr), Állami tanítóképezde (Sárospatak) Boga Bálint felső népiskolai igazgató (Gyergyó-Alfalú), Dömötör Krisztina gyermekkertésznő/tanítónő/polgári iskolai tanárnő (Kecskemét), Gazsi József képezdei gyakorló iskolai tanító (Kolozsvár), Gunesch Károly ev. luth. tanító (Kolozsvár), Kilyéni Endre felső népiskolai tanító (Bánnfyhunyad/Brassó), Kolozsvári Kör (Kolozsvár), Páll Sándor királyi tankerületi főigazgató (Kolozsvár), Schwarzel Adél tanítónő (Kolozsvár), Simon Elek polgármester (Kolozsvár), Szentgyörgyi Lajos ev. ref. tanító (Kolozsvár), Szöllösi István (Állami képezdei tanár), Weinhold Károly tanító (Apa-Nagyfalu / Balatonfüred).

További adatokat nyerhetünk az előfizetők státuszának elemzésével (5. táblázat). A vizsgált időszakban összesen 515 különböző előfizetőt találunk. Legjelentősebb a tanítók, a tanítójelöltek és a népiskolák aránya. Bár további elemzések szükségesek, úgy tűnik, hogy a tanítójelöltek ritkán váltak állandó előfizetővé. Az ő jelenlétük

az előfizetők között az egyik lehetséges magyarázata az előfizetett félévek alacsony számára. Kiemelendő, hogy a tanítónők aránya az előfizetők között messze alatta marad az országos és a kolozsvári arányszámoknak. Az intézményi előfizetők magas aránya azt sugallja, hogy a lap tényleges olvasóinak száma meghaladta az előfizetők számát. Pontos számuk azonban a jelenlegi adatok alapján nem becsülhető.

	Fő	Arány
Tanító	113	21,94%
Tanítónő	31	6,02%
Tanítójelölt	75	14,56%
Egyetemi, középiskolai tanár	18	3,50%
Egyéb pedagógus	15	2,91%
Egyházi személy	26	5,05%
Magánszemély	30	5,83%
Népiskola	83	16,12%
Egyéb iskola	15	2,91%
Tanítóképző intézet és tanára	27	5,24%
Tanítóegylet	35	6,80%
Egyéb egyesület, könyvtár	17	3,30%
Tanügyigazgatás	11	2,14%
Ismeretlen	19	3,69%
Összesen	515	100%

5. táblázat. A Család és Iskola előfizetőinek státusza

Az előfizető magánszemélyek közül 56 főről, a magánszemélyként azonosítható előfizetők 17%-áról lehet tudni a felekezeti hovatartozását. Ezek jellemzően egyházi személyek, és az előfizetői adatokból kiolvashatóan egyházi népiskolai tanítók. Az 56 fő között mind országos, mind erdélyi arányukhoz képest magasan felül-reprezentáltak a reformátusok és enyhén az evangélikusok. Hiányoznak ugyanakkor a görögkeleti és görögkatolikus előfizetők.

	Fő	Arány
Református	33	58,93%
Katolikus	11	19,64%
Evangélikus	7	12,50%
Unitárius	5	8,93%

6. táblázat. Az előfizetők felekezeti megoszlása

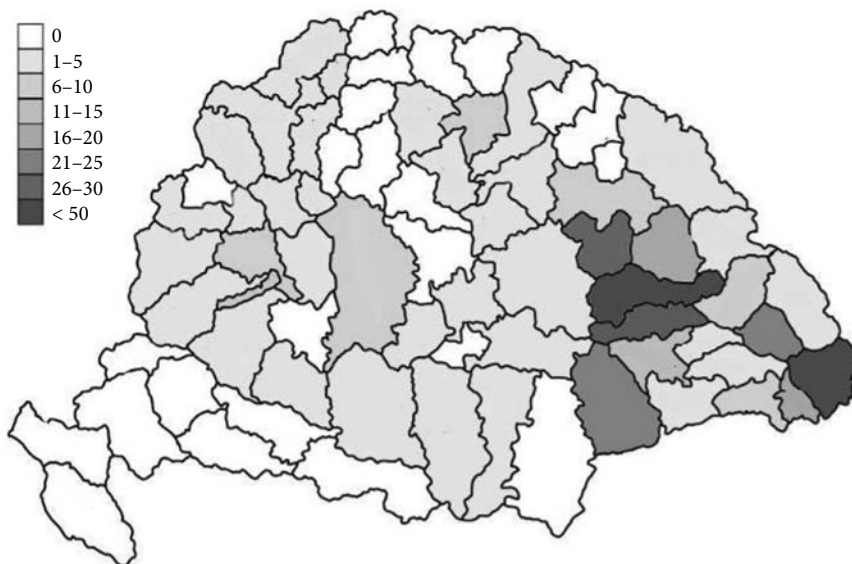
Bár a felekezeti adatok nem alkalmasak általános következtetések levonására, úgy tűnik, a *Család és Iskolának* elsősorban a protestáns olvasóközönséget sikerült megszólítania.

A 7. táblázat tovább árnyalja a képet. Megvizsgáltam, hogy mely településeken fizették elő a *Család és Iskolát*. Ezek közül Kolozsvár a legjelentősebb. A legtöbb (legalább 5) előfizetőt kibocsátó városok között Budapest kivételével csak erdélyi városok találhatók.

Település	Előfizető (fő)
Kolozsvár	149
Zilah	20
Bánnffyhunyad	18
Sepsiszentgyörgy	17
Budapest	15
Torda	11
Brassó	7
Kézdivásárhely	7
Székelykeresztúr	7
Nagyenyed	6
Dálnok	5
Zágon	5

7. táblázat. A legtöbb előfizetővel rendelkező települések

Ugyanakkor számos olyan település volt, ahol volt legalább egy előfizetője a *Család és Iskola*nak. Az előfizetők számát megyénként összesítve mutatja az 2. ábra. Az előző táblázat adataival egybecsengően látható, hogy legtöbb előfizetője Erdélyben (Kolozs, Háromszék, Szilágy és Torda-Aranyos vármegyékben) volt a lapnak.



2. ábra. A *Család és Iskola* előfizetőinek területi eloszlása

Az Erdélyen kívüli országrészekben nagyon alacsony a számuk, sok esetben pedig egyáltalán nincs előfizetője a lapnak. Így kijelenthető, hogy a folyóirat Erdélyben jelentős ismertségre tett szert, de az adott időszakban országos ismertséggel és befolyással nem rendelkezett.

A fenti adatok csak a legalapvetőbb jellemzőket vizsgálták. Egy újabb kutatás során az adatok további elemzésével, újabb adatok bevonásával (pl. a települések adatai) további következtetéseket lehetne levonni.

V. FEMINIZÁCIÓ ÉS SZAKMÁSODÁS A PEDAGÓGIAI FOLYÓIRATOK TÜKRÉBEN

Az utóbbi évtizedben a nőnevelés történetével foglalkozó kutatások élénkülése figyelhető meg a magyar neveléstörténeti kutatásokban. Találhatunk a nőnevelés történetét általánosan, nemzetközi kontextusban tárgyaló munkát (*Pukánszky*, 2006) éppúgy, mint olyat, amelyik elsősorban a 19. században megváltozó női szerepekre fókuszál (*Kéri*, 2008). Vannak kutatások, amelyek a nők és az oktatásügy kapcsolatának egy szeletét vizsgálták. Hegedűs Judit tanítónői karriertörténeteket elemzett (*Hegedűs*, 20003), Sztrinkóné Nagy Irén (2005) a nők szerepét vizsgálta a magyar reformpedagógiai mozgalmakban, míg Bíró Zsuzsanna Hanna (2014) a női bölcsészdiplomások társadalmi helyzetének elemzését végezte el a történeti oktatásszociológia eszközeivel.

Miközben a fent vázlatosan említett kutatások számos esetben alapvető tényeket hoztak felszínre, egyelőre kevésbé hangsúlyosan vannak jelen azok a vizsgálatok (pl. *Kereszty*, 2011b), amelyek a téma társadalmi nemek elmélete felőli megközelítésére, vizsgálatára vállalkoznának. Ahogy Thun Éva megjegyezte: „A nőneveléstörténeti interpretációk sajnálatos módon nem kísérik meg a nők oktatása intézményesülésének politikai ételemben vett jelentőségét elhelyezni az adott korok társadalmi kontextusaiban.” (*Thun*, 2012. 367. o.).

Noha a megfogalmazott kritika talán túl szigorú, valóban a magyar nőneveléstörténeti kutatások sajátossága, hogy elsősorban az oktatástörténeti folyamatokra fókuszáltak. A szakmásodás témakörében például foglalkoztak azzal, hogyan jelentek meg a nők a tanítónői pályán (pl. *Nagy*, 2001, 2006). Az ugyanakkor eddig feltáratlan maradt, hogy a tanítónők bekapcsolódtak-e, és ha igen, milyen módon a szakmai közéletbe. Ezért a kutatás ezen részének célja a néptanítói szakmásodás „női oldalának”, a néptanító szakma feminizációja következményeinek feltárása volt.

V. 1. A NÉPTANÍTÓI SZAKMA FEMINIZÁCIÓJA NEMZETKÖZI KONTEXTUSBAN

A nemzetközi szakirodalomban (pl. *Cortina* és *San Román*, 2006) jelentős érdeklődés mutatkozott a tanítói szakma feminizációja iránt. A feminizáció a nemzetközi szakirodalomban széleskörűen elterjedt fogalom. Ha az oktatás feminizációjára utal, akkor az a „nőknek a pedagóguspályán történő nagy létszámú megjelenését” írja

(Wylie, 2000. 1. o., idézi: Kelleher, 2011. 1. o.). A magyar szakirodalom erre a jelenségre hagyományosan az elnőiesedés kifejezést használja. A jelen kutatásban azonban ennek a kifejezésnek a mellőzése mellett döntöttem, elsősorban a hozzá tapadó negatív konnotációk (leértékelődés, csökkenő presztízs) miatt.

A feminizációnak három jelentése különböztethető meg: „a) egy statisztikai jelentés, amit a nők és a férfiak arányának kiszámítására használnak egy szakmában; b) a számok súlyának hatásával kapcsolatos jelentés; és c) a nők hivatáshoz való hozzáférésnek aránya.” (Kelleher, 2011. 1. o.).

A témával foglalkozó kutatásokban gyakran megjelenik (ha nem is expliciten kifejezve) az a feltételezés, hogy a feminizáció alapvetően felzárkózási folyamat, amelynek során a női pedagógusok professzionalizmusának szintje közelített a férfi pedagógusokéhoz. Ezért a Kelleher által említett két utolsó aspektust gyakran nem vizsgálják. Pedig kutatásuk elengedhetetlen lenne a feminizációt meghatározó mögöttes folyamatok megértéséhez. Ennek igazolására utalhatunk Strober és Lanford mára már klasszikussá vált tanulmányára, amelyben rávilágítottak a feminizáció néhány fontos következményére: „a nemi szegregáció legalább két káros hatással jár. Először is meggátolja a férfiakat és a nőket abban, hogy olyan hivatást válasszanak, amelyek megfelelnek a tehetségüknek és készségeiknek, és ösztönzi őket arra, hogy a társadalmi sztereotípiáknak megfelelően válasszanak. Az ilyen korlátozott választások csökkentik az egyéni megelégedettséget és a potenciális gazdasági teljesítményt. Másodszor, a foglalkozási szegregáció felelős a férfiak és a nők közötti bér- és fizetéskülönbség nagy részéért.” (Strober és Lanford, 1986. 213. o.)

A nemzetközi történeti kutatások számos régióban feltárták a feminizáció jellemzőit. Trouvé-Finding azt vizsgálta, hogy a nők nagy mértékű pályára lépésének milyen hatásai voltak Angliában és Franciaországban a késő 19. és kora 20. században (Trouvé-Finding, 2005). Clifford pedig a női pedagógusok 20. század végéig tartó társadalomtörténetét írta meg az Egyesült Államokat kutatva (Clifford, 2014).

Kanadával számos tanulmány foglalkozott. A kanadai tanítónők 1881 és 1901 közötti helyzetét tekintette át Sager (2007) tanulmányában, építve például Janet Guilford jelentős, Nova Scotiát vizsgáló kutatására (Guilford, 1992). Sager felhívja a figyelmet, hogy a nők karrierválasztásában jelentősen összefonódnak a területi minták az egyéni motivációkkal. „A nők úgy döntöttek, hogy pedagógusi pályára lépnek, és ezt akkor tették, amikor szembesültek a korlátozott, de változó lehetőségekkel azon közösségekben, ahol éltek. Az elhatározást, hogy pedagógusokká válnak vagy azok maradnak, akkor hozták meg, amikor a személyes vágyak és a családi igények találkoztak egyes speciális munkakörökkel és feltételekkel, mint az elérhető pedagógusi álláshelyek száma; az, hogy ezekben a munkakörökben mennyi volt a férfi versenytársak száma és elérhetősége; valamint az, hogy milyen mértékben

vált kulturálisan elfogadottá a nők részvétele a háztartáson kívüli fizetett munkaerőpiacon.” (Sager, 2007. 235–236. o.).

Narcisio de Gabriel a nők pedagóguspályára lépését vizsgálta Spanyolországban. Szoros kapcsolatot talált a feminizmus és a feminizáció között, ugyanakkor az eredményei meglepőnek hatottak. „A nők fokozatos bevonódása a pedagógusi hivatásba közvetlenül kapcsolódik a feminista követelésekhez. A feminizmus követelte az oktatáshoz és a nők fizetett munkához való jogát, és éppen a lányok oktatása tette lehetővé a nők számára, hogy gyakorolhassák azokat az első foglalkozásokat, amikhez hozzáférhettek. A női pedagógus alakja is patriarchális elgondolásokra épült, mégis érvként jelent meg egy olyan teljesítmény eléréséhez, amely magának a patriarchális rendszernek néhány alapját kérdőjelezte meg. Paradox módon, a függésre nevelés, amelyet a lányok kaptak az iskolában, segítette a nőket egy olyan szakmához való hozzáférésben, amely autonómiát biztosított számukra.” (de Gabriel, 2014. 353–354. o.).

A tanítónők arányának növekedése tehát mindenhol megfigyelhető a modern népoktatási rendszerekben. Nagy hatású összehasonlító tanulmányában Albisetti (1993) megállapítja, hogy sem földrajzi, sem vallási, sem iparosodottsági szempontok alapján nem lehet egyértelmű mintákat találni.

A gyorsan fejlődő és iparosodó, nagyjából protestáns Németországban 1911-ben „csupán” 20,9% volt a tanítónők aránya. A skandináv államok közül Dánia mutat hasonló arányt a 1895-ös 28%-kal. Svédországban ugyanakkor a századfordulón a tanítók 66%-a volt nő. Norvégia a két érték közé esett 34%-kal.

A katolikus országok között sem beszélhetünk egységes mintákról. Franciaországban 1906-ban 46% volt a tanítónők aránya, ami közel állt a szomszédos Belgium adataihoz, ahol az 1848-ban megfigyelhető 40%-ról 1896-ra 49%-ra kúszott fel az arány. A katolikus Portugáliában szintén ezekhez közeli értéket, 49%-ot találunk a századfordulón. Ausztriában ugyanakkor a tanítóknak csupán 29%-a volt nő (sokuk képesítetlen), miközben Olaszországban 68%-a. Ez utóbbi adat közelebb áll az egymástól kulturálisan messze álló Oroszországhoz (kb. 70-75%), Angliához (73% a századfordulón), az Egyesült Államokhoz (75% a századfordulón) vagy éppen Kanadához (65% – 1880; 80% – 1905).

Egyértelmű minták tehát nem azonosíthatók, Albisetti (1993) ugyanakkor kiemel három faktort, amelyek jelentős hatást gyakorolhattak a feminizáció mértékére: a képzés szigorúsága, a házasságban való részvétel és a városiasodottság. Az elemzésekből úgy tűnik, hogy minél hosszabb, formalizáltabb és szigorúan szabályozott volt a képzés (pl. Németország), annál inkább hátráltatta a nők pályára lépését. Bár kevés ország alkalmazott explicit tiltásokat a férjezett tanítónők alkalmazásával szemben, az ő ritkább alkalmazásuk elterjedt gyakorlat volt. Végül kijelenthető, hogy a városokban mindenhol magasabb volt a nők aránya a pályán, mint vidéken. Ez, mint látni fogjuk, Magyarországon is igaz volt.

A helyzet kuszasága miatt Albisetti óvatosságot javasol az elemzésekben. „A feminizáció szintjét befolyásoló tényezők nagy száma, beleértve a gazdasági feltételeket, a jogot, a vallást, a kulturális hagyományokat, a társadalmi nemi ideológiákat, az iskolázottsági hosszát, az urbanizációt és a háborúkat, szembe megy bármilyen egyszerű magyarázattal.” (Albisetti, 1993. 213. o.).

A fenti rövid áttekintésből is látszik, hogy noha még számos feltáratlan terület van a feminizációval kapcsolatban, annyi bizonyosan kijelenthető, hogy az a professzionizáció mellett a modern oktatási rendszerek másik jelentős kulcsfolyamata.

V. 2. A NÉPTANÍTÓI SZAKMA FEMINIZÁCIÓJA MAGYARORSZÁGON

Ahogy korábban is láttuk, a professzionizáció-kutatások részeként számos kutatás foglalkozott az elmúlt évtizedben a magyar néptanítói szakma (ki)alakulásával. A tanítónőkkel kapcsolatos kutatások száma alacsony, és elsősorban a szakmában való megjelenésükre koncentrál.

A tanítónők száma a dualizmus időszakában dinamikusan növekedett. 1890-ben az összes néptanító (23 382 fő) 12%-a nő volt. Ez az arány 1900-ra 20%-ra nőtt, a törvényhatósági jogú városokban pedig 45%-ra (Nagy, 2001. 16. o.). Ezek a számok alacsonyabbak, mint Ausztriában, és hasonlóak, mint Németországban.

Komáromy Lajos áttekintve a népoktatás 1888–89-es helyzetét a következőket írta: „A tanítónők alkalmazásának erős növekedését mutatja az is, hogy az ujonnan rendszeresített 266 tanítói állomásból a nőtanító 57,51% arányt foglaltak el, míg a férfitanítók csak 42,49% arányt. Legújabbán már nemcsak az állami és községi iskolák, hanem a római katolikus felekezeti is jelentékeny számban alkalmaztak nőtanítókat. Az állami iskolákban a tanítóknak 37%-a volt nőtanító, a községi és római katolikus iskolákban 22-22%, az izraelita iskolában 12%, a magán iskolákban 55%, az egyesületekben 61%.” (Komáromy, 1890. 77. o.).

A tanítónőképzők számának növekedése szintén dinamikus volt. Az első ilyen intézményt 1856-ben hozták létre az angolkisasszonyok (Hegedűs, 2003). 1868-ban 39 tanító- és tanítónőképző volt Magyarországon. Ez a szám 1918-ra 91 intézményre növekedett. A bővülés elsősorban a tanítónőképzők számának növekedéséből ered. 1868-ban számuk csupán 5 volt (mind katolikus), ez 1918-ra 40-re növekedett (Kékes Szabó, 2003). Dinamikusan emelkedett a tanítónőképzőkbe járók száma is. 1868-ban 119 tanuló járt ilyen intézményekbe, 1880-ban 1283 (Neszt, 2010). A polgári iskolai tanítónők képzése pedig a Zirzen Janka által 1873-ban megszervezett, később Erzsébet Nőiskola néven ismert képzőben indult meg.

A növekedés egyik oka az volt, hogy bár a népoktatási törvény különbséget tett a tanítók és tanítónők képzése között, a szabályozás szerint a képesítésüknek ugyanolyan értéke volt, és ugyanolyan esélyük volt az álláshelyek elnyerésére. A különbség a kötelező felvételiben és a képesítő vizsgák „szigorúságában” rejlett.

A valóság természetesen ezt az egyenlőséget jellemzően felülírta. Az oktatási kormányzat a néptanítók „túltermelésétől” és munkanélküliségétől való félelemében kezdetben többször is megpróbálta korlátozni a tanítónők bejutását a képzésbe. Ezek a kísérletek azonban sikertelenek maradtak. A tanítónői munkanélküliségtől való félelem eltúlzottnak bizonyult. Részben azért, mert az iskolarendszer expanziója elegendő számú álláshelyet biztosított számukra, részben pedig azért, mert a tanító-nőknek más „karrierlehetőségeik” is voltak.

Általános társadalmi elvárás volt a tanítónőkkel szemben a házasság, még ha ez a korabeli elvárások szerint a pálya feladásával is járt. A 19. század végén a tanító-nőknek csupán 23%-a volt házas, míg a férfi tanítók 73%-a. Mivel ekkor a tanítónők 73%-a 20 és 39 év közötti volt, és csupán 15%-a 40 és 59 év közötti (Nagy, 2001), óvatosan feltehetjük, hogy számos férjezett tanítónő valóban elhagyta a pályát.

A házassági stratégiák pontos szerepe a feminizációban ugyanakkor egyelőre nem feltárt. Habár a hivatalos szabályozás nem tett különbséget férjezett és egyedülálló tanítónők között, más források egyértelműen arra utalnak, hogy a nemük és családi állapotuk befolyásolta a tanítónők alkalmazását. A felekezeti iskolák ellenállását részben az is indokolta, hogy a tanítói állások számos helyen olyan egyházi állásokkal (pl. kántor) voltak összekötve, amelyeket nő nem láthatott el. A korabeli elvárások és a hol nyíltabban, hol rejtettebben létező gyakorlat a tanítónők nem alkalmazására a vizsgált korszakban még fenntartotta a férfitöbbletet a néptanítóság körében.

A tanítói szakma feminizációja ugyanakkor több okból is feltartóztathatatlan volt. Az egyik ilyen ok volt, hogy – amint korábban említettem – az oktatási rendszer expanziója olyan mennyiségű álláshelyet hozott létre, amelyet lehetetlen volt férfiakkal feltölteni. Ezért miniszteri rendeletek kötelezték az állami és községi iskolákat tanítónők felvételére, különösen lányok és fiatal fiúk tanítására. Másik ok volt a hagyományos középosztály társadalmi helyzetének változása. Számos középosztálybeli család elszegényedett, és férfi tagjai kénytelenek voltak hivatali állásokat vállalni. Lányaikat keresőképes foglalkozásra felkészítéssel tudták támogatni. A társadalmi környezet és a polgári családok szerkezetének változása csak erősítette ezt a folyamatot, és a munkaerőpiacra lépésre kényszerítette a középosztálybeli lányokat, akik számára a tanítónői szakma ideálisnak bizonyult (Neszt, 2010). Mindez azt is eredményezte, hogy a tanítónők társadalmi háttere jellemzően magasabb volt, mint a férfi tanítóké. A magyar neveléstörténeti kutatásokban alig jelent meg a fenti folyamatok hatásának vizsgálata.

A jelen vizsgálat előzményeként említhető, hogy egy korábbi kutatásomban (Nóvik, 2014) azt igyekeztem feltárni, hogy 1887 és 1891 között a tanítónők bekapcsolódtak-e, és ha igen, milyen módon a *Család és Iskola* című folyóiratban folyó szakmai diskurzusokba. A kutatás legfontosabb megállapítása azonban az volt, hogy a néptanítóság szakmai közéletére, a néptanítói tudáskánon formálóra a feltételezettnél is erősebb férfidominancia volt jellemző, a pályára lépő nők ekkor még nem tudták áttörni a szakma hagyományos hatalmi viszonyait a *Család és Iskolában*. Ezért a jelen kutatásban a vizsgált időszakot megtartva, de a forrásbázist kibővítve vizsgáltam, hogy a tanítói pálya feminizálódásának következtében megjelennek-e a tanítónők a szakmai közéletben, és ha igen, akkor megfigyelhető-e a témák feminizálódása.

Kitekintésként érdemes megemlíteni, hogy míg a neveléstörténeti kutatásokban eddig kevésbé jelent meg a feminizáció kutatása, pszichológusok és oktatásszociológusok tettek kísérletet a feminizáció okozta kihívások, ideértve a férfi szerepmodellek és fegyelmi problémák feltérképezésére (N. Tóth, 2014). Közülük néhányan megkérdőjelezték a feminizáció hagyományos értelmezését, és amellett érveltek, hogy a feminizáció nem okozója, hanem következménye a pedagógusszakmák leértékelődésének. Véleményük szerint a férfiak az alacsony jövedelmi viszonyok, a kihívást jelentő körülmények és a csökkenő presztízs miatt hagyták el a pályát. Ezeket az elhagyott pozíciókat foglalták el a nők, kihasználva az oktatási rendszer expanzióját (Fónai és Dusha, 2014).

Az oktatásszociológiai kutatások egy másik ígéretes aspektusa annak hangsúlyozása, hogy a feminizáció nem csupán a női pedagógusok számának növekedését, hanem a pályával szembeni elvárások átalakulását is jelenti. A feminizációval párhuzamosan olyan értékek (pl. gondoskodás, empátia) váltak meghatározóvá, amelyeket a társadalom tradicionálisan a női szerepekkel azonosít (Kovács, 2015). A tanári pályával kapcsolatos értékelvárások vizsgálata érdekes területe lehetne a neveléstörténeti kutatásoknak is.

A fenti elméleti háttérre és kutatási előzményekre alapozva kutatásomban a feminizáció hatásának kis szeletét vizsgáltam. Kutatásom célja annak feltárása volt, hogy a tanítónők arányának emelkedése magával hozta-e bekapcsolódásukat a pedagógiai közéletbe, képesek voltak-e érdemben befolyásolni a folyóiratok témáit, diskurzusait, és reflektáltak-e saját helyzetükre hazai és nemzetközi kontextusban.

A vizsgált folyóiratok a következők voltak: *Néptanítók Lapja*, *Család és Iskola*, *Felső Nép- és Polgári Iskolai Közlöny*, *Kalauz a Népiskolai Nevelő-Oktatás Terén*, *Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok*, *Evangelikus Egyház és Iskola*, valamint a *Nemzeti Nőnevelés*. A kiválasztott folyóiratok mind több évig megjelenő, népszerű folyóiratnak számítottak. Megtalálható közöttük hivatalos közlöny, regionális szakmai lap, katolikus és protestáns szakfolyóirat is.

A vizsgált folyóiratok 1887 és 1891 közötti számait vizsgáltam, így értelemszerűen a megállapítások is erre az időszakra vonatkoznak. Az időhatárok és a folyóiratok kiválasztását azon túl, hogy a népiskolaügyben érintettek széles körének véleményét reprezentálják, az a praktikus szempont is befolyásolta, hogy a lapok korábban bemutatott rövid élettartama miatt nehéz olyan folyóiratokat találni, amelyek elég ideig léteztek párhuzamosan ahhoz, hogy segítségükkel összehasonlító vizsgálatot lehessen végezni.

V. 3. NŐI SZERZŐK A FOLYÓIRATOKBAN

A női szerzők aránya az összes folyóiratban nagyon alacsony volt. A három egyházi fenntartású folyóiratban egyáltalán nem találunk női szerzőt. A *Néptanítók Lapja* három évfolyamában (1887, 1888, 1889) szintén nincs tanítónő a szerzők között. Vagyis a tanítónők növekvő arányáról tanúskodó adatok ellenére a vizsgált egyházi és állami pedagógiai újságokban a tanítónők hangja nem jelent meg.

A másik végletet a *Nemzeti Nőnevelés* jelentette, ahol a női szerzők aránya minden vizsgált évben meghaladta a 20%-ot, sőt 1891-ben elérte a 40%-ot is (42 szerző – 17 nő). A vizsgált folyóiratok közül ez az egyetlen, amelynek női szerkesztője volt. Sebestyén Gyuláné Stetina Ilona (1855–1932) 1890-től 1915-ig töltötte be a főszerkesztői posztot.

Stetina Ilona a dualizmus-kori nőnevelés kiemelkedő alakja volt. 1876-tól bekapcsolódott a Zirzen Janka vezette Állami Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet munkájába. 1885-ben alapító tagja a Maria Dorothea Egyesületnek, amelynek 1889-től haláláig alelnöke volt. 1911-től a budapesti Állami Nőipariskola igazgatója lett. Számos publikációjában foglalkozott a nőoktatás kérdésével (Loutfi, 2006).

Stetina Ilona tehát saját jogán is szerkesztővé válhatott volna, ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy férjétől, Sebestyén Gyulától (1848–1911) vette át az újság szerkesztését, aki a dualizmus korának neves történésze, pedagógusa és művelődéspolitikusa volt. Elképzelhető, hogy saját érdemei mellett családi kapcsolata is szerepet játszott a poszt elnyerésében, noha erről biztosat állítani nem lehet. Alakja beleillik abba a trendbe, mely szerint a vizsgált lapokban megjelenő nők többsége a néptanítói elithez tartozott, vagy oda tartott. Stetina Ilonán kívül igazgatónő volt vagy hamarosan az lett Binder Laura, DeGerando Antonina, (Lázárné) Kasztner Janka, Nemessányi Adél és Schwarzel Adél.

Vagyis hiába jelentek meg a nők egyre nagyobb számban a tanítói pályán, a pedagógiai közéletbe való bekapcsolódásra csak azoknak volt reális esélyük, akik maguk is valamilyen hatalommal rendelkeztek. Különösen feltűnő ez a *Család és Iskola Pedagógiai esetek* című rovatában, amely kifejezetten a néptanítói tapasztalatok

gyűjtését tűzte ki célul. A rovatban csupán két tanítónő, Nemessányi Adél és Józsa Dánielné publikált.

Már a női szerzők alacsony számából kiindulva is megfogalmazható a következtetés, hogy a tanítónők megjelenését a szakmában nem követte a szakmai nyilvánosság formáinak hasonló ütemű átalakulása.

V. 4. A „TANÍTÓNŐI TÉMÁK” HIÁNYA

A témákat elemezve megállapíthatjuk, hogy a publikáló tanítónők írásaiban megjelenik a nőoktatás kérdése (*Binder*, 1887; *Lázárné*, 1887, 1888). Néhány cikk tartalmazott nemzetközi kitekintést, elsősorban külföldi intézmények (The Royal Holloway College, Cheltenham Ladies College) nevelési gyakorlatát ismertetve, néhány pedig a külföldi leánynevelés nem intézményes kezdeményezéseivel foglalkozott.

A „tipikus” tanítónői cikkekben azonban jellemzően nem jelenik meg valamiféle önálló női hang és témaválasztás, azok témái belesimultak a folyóiratok témái közé. Ez is alátámasztja a fentebb említett, a témák formálására való képtelenséget.

A tanítónők tanulmányai jellemzően a folyóiratok olyan tipikus témái körül mozognak, mint a módszertan vagy a család és iskola viszonya. Nemessányi Adél (1889) a magántanítás előnyeiről írt „pedagógiai esetet”, Lázárné Kasztner Janka (1889) pedig Herbert Spencer erkölcsi nevelésről vallott elveit ismertette.

Módszertani közleményeik a földrajz és természetrajz (*Binder*, 1888, 1889), a rajz (*Körösi*, 1888), a matematika (*Schwarzel*, 1889) és az anyanyelv (*Binder*, 1890; *Czukrász*, 1890) tanításával foglalkoztak. Szintén módszertani jellegű volt Pap Mari (1890) cikksorozata az elmézésről.

A tanítónők közül többen (pl. *Binder*, 1889a, 1889b; *Schwarzel*, 1887, 1888; *DeGerando*, 1890) éles tollú, igen kritikus recenszensnek bizonyultak. Kritikáikban a témákban láthatóan magabiztosan mozogva rámutatnak a férfi szerzők által írt tankönyvek módszertani és tárgyi tévedéseire.

Ebben az értelemben atipikusnak számítanak azok a cikkek, amelyek kifejezetten a tanítónők helyzetére reflektálnak. Néha csak egy rövid utalást találunk, mint például Burogány Mariska írásában, aki egy a finn nők helyzetét ismertető amerikai cikket fordított magyarra. Ebben található az alábbi leírás a finn tanítónőkről: „Említésre méltó azonban, hogy ugyanazon munkáért sohasem részesülnek ugyanolyan fizetésben, mint férfi kollégáik. Nem tudom, igaz-e, de hallottam olyan vidéki iskolákról, hol a férfi tanító tehenének eltartására 20 dollárt utalványozott a község évenként, míg a tanítónő tehenének 15 dollár értékű takarmánnyal kellett beérnie.

Ezt megvallom, kegyetlenségnek találom a szegény tehénnel szemben, melynek így kell bűnhődnie azért, hogy tulajdonosa a gyengébb nemhez tartozik.” (*Burogány*, 1890. 248. o.) A rövid szövegben a szerző a mai napig jól ismert wage gap jelenségére hívja fel a figyelmet.

Tulajdonképpen ez a jelenség volt az apropója a tanítónők helyzetére legmélyebben reflektáló cikknek, melyet Nemessányi Adél írt. Nemessányi cikke tulajdonképpen válasz Vécsey Jánosnak egy korábbi cikkére, melyet a tanítói fizetések ügyében írt. Ebben számos támogatható elemet lát, mint például a szolgálati hely „drágasági viszonyai” vagy a pályán eltöltött idő szerint differenciált fizetések.

Erősen kifogásolta viszont Vécsey azon álláspontját, mely szerint a tanítónőket a férfiaknál alacsonyabb fizetés illetné. „Hogy hosszadalmas ne legyek, röviden elmondom, hogy Vécsey kartársunk s vele együtt a társaságnak egy bizonyos elfogultan gondolkodó része, a tanítónők számára a férfitanítónak meghatározandó fizetésnél kisebb díjazást kíván megszavazni, azzal érvelvén, hogy: a tanítónő hivatásának teljesítése sokkal könnyebb munkával jár, mind a férfi tanítóé, – a tanítónőt nagy fizetése fényűzővé teszi, – nincsen annyi kötelezettsége a társadalommal szemben, mint tanítónak, – ha férjhez megy férjének is van fizetése, – helyettesítése az iskola-fentartó községet nagyon megterheli, – végül állítja, hogy a felső leányiskolánál a kormány a szerinte helyes elvből indulva ki, máris tesz különbséget a két nemű tanerők között.” (*Nemessányi*, 1890. 281. o.).

Nemessányi hosszasan utasítja el és cáfolja Vécsey elképzeléseit, alaposan körbejárva az ellenérvek minden pontját. Kijelenti, hogy a tanítónők munkája nem könnyebb, nem igényel kevesebb felkészülést, mint a férfitanítóké, legfeljebb irányában különbözik, amennyiben a lányok nevelése különbözik a fiúk nevelésétől. A tanítónők társadalmi kötelezettségeit is hosszasan sorolja, bizonyítva, hogy azok sem kevesebbek a férfitanítók kötelességeinél. Ugyanúgy tagjai különféle helyi és országos szakmai és jótékony egyleteknek, ráadásul tájékozódásukhoz nekik elő kell fizetni azokra alapokra, amelyeket a férfiak a kaszinókban megkaphatnak. Árnnyaltan elemzi a férjezett tanítónők helyzetét is, kiemelve például, hogy a tanítónők férjhezmenetele egyáltalán nem olyan elterjedt, mint azt a férfitársadalom feltételezi. A gyermeket nevelő férjezett tanítónők alkalmazását viszont ellenzi, nem tudnak két szerepben is teljesen megfelelni. A felső leányiskolák tanerőinek fizetése közötti különbséget Vécseyvel ellentétben nem a kormány szándékában látja. Kiemeli: a különbség oka, hogy az ilyen iskolákban a férfitanerők többsége eredetileg középiskolára képesített.

Érvelése olykor nem nélkülözi az ironikus hangnemet sem. „Ha már most ily fontos teendőkhöz jár a tanítónő hivatása, vajjon ráér-e ily körülmények között

a mai társadalom egyik nagy hibáját: a fényűzést gyakorolni? Bizony mondom, csak üres lelkű nő s még üresebb lelkű tanítónő lehet az, a ki a divat bábójává törpül s egyéb női és tanítónői magasztos kötelességek helyett csak teste szolgálatába szegődik! A tanítónőnek kell ugyan arra nézni, hogy a társaságban tisztességesen felöltözve megjelenjék, ruhája ne legyen a mult század divata szerint varrva különben nevetéssé s gúny tárgyává válhatik, – mindez azonban nem feltételezi, hogy az illető azután fényt üz s hiábavalóságra költekezik. Ha pedig egyik-másik fiatalabb társunk kelleténél többet gondol a maga külsejével, úgy az bár nem helyeselhető, de mindenestre kissé menthető azzal is, hogy többé kevésbé minden ember hiú s azért vannak bizony piperkőcz férfitanítók is, a kik féltékenyen ügyelnek arra, hogy ruházatuk minden darabja a legutolsó divat szerinti legyen. Egyébiránt szorosan vizsgálva a dolgot, annak a sokat s méltán kárhozottatott fényűzésnek is csak a férfiak a közvetett okai. Kiveszi észre mostani világban az olyan leányt, ki szerény, csendes magaviselete mellett egyszerű ruhában jelenik meg valahol, vajjon nem a diszesen kiöltözött, bár sokszor bizony annál üresebb lelkű nők lesznek a férfiak által kitüntetve; a jól nevelt, szerény leány pedig elmélkedhetik a fölött, mennyire különbözik sokszor a szépen hangoztatott theoria a praxistól.” (*Nemessányi*, 1890. 284. o.).

A Nemessányi által megütött hangnem és az általa felkarolt témák szokatlanok voltak a korszakban. Ahogy utaltam rá, gyakorlatilag hiányzott az elemzett folyóiratokban a tanítónők egyenlőségéért folytatott harc. A folyóiratokban publikáló tanítónők nem a harc stratégiáját, hanem az idomulás, alkalmazkodás stratégiáját választják. Ezen a stratégián keresztül nemcsak a diskurzusokba történő, bár meglehetősen korlátozott bekapcsolódásra nyílt lehetőség, hanem, ahogy azt Czukrász Róza példája mutatja, később akár a néptanítói tudáskánon jelentős mértékű alakítására is.

Már a korszakban sem példa nélküli a női tankönyvszerző. Swarczel Adél például földrajz tankönyvet írt az elemi népiskola harmadik osztálya számára. De tudomásunk szerint Czukrász Róza az egyetlen közülük, aki a férfiakhoz hasonló szimbolikus hatalommal rendelkezett. Számos tankönyv szerzője volt, az *általá feltalált, népszerűsített olvasástanítási elvek a 20. század első felében rendkívül elterjedté váltak*.

„Olvasástörténetünk leghatékonyabb módszere a fonomimika volt, Tomcsányiné Czukrász Róza találmánya. A fonomimika – mint neve is mutatja – a hangot és a mozgást kapcsolta össze: a hanghoz egy kézmozdulatot rendelt, a kézmozdulatot mindig jobb kézzel kellett végezni, s az összeolvasáskor is alkalmazták. Az olvasástanításnak tudniillik két kritikus pontja van: a hang-betű kapcsolat kialakítása és rögzítése, valamint az összevonás/kapcsolás vagy összeolvasás. A hanghoz társított kézmozdulat bevitte a cselekedtetést a tanításba (mnemotechnikai szerepe is volt), s az együttmozgással segítette az összeolvasást. Tomcsányiné tisztában volt a 20. század eleji reformpedagógia törekvéseivel, tagja volt a Magyar Gyermektanulmányi

Társaságnak, ezenkívül igen okos tanítónő volt, elsősorban saját megfigyeléseire és tapasztalatára támaszkodott. Az 1925 és 1950 közötti ábécék fonomimikáiak voltak, a fonomimikát ajánlották a korabeli tantervek is. Rendkívül hatékony módszer volt, tudomásom szerint a tömegoktatásban csak nálunk alkalmazták, magyar találmány, olvasástanításunk jellegzetessége volt. Nyilvánvalóan azért is, mert több érzékszervet mozgatót meg, ezáltal többféle gyerektípusnak volt megfelelő; módszeressége mellett játékos is volt, s ily módon megfelelt a nagyobb mozgásigényű, egyhelyben még nehezen ülő kisgyerekeknek.” (Adamikné, 2006. 81–82. o.).

V. 5. A TANÍTÓNŐI STRATÉGIÁK

A kutatás eredményeképpen tehát megállapítható, hogy a tanítónők részvétele egyedül a *Nemzeti Nőnevelés*ben nevezhető erősnek. A többi folyóiratban országos arányukat jóval alulmúló arányban publikáltak tanítónők. Témaválasztásaik színesek voltak, de alkalmazkodtak a folyóiratok meghatározó témáihoz. Kevés explicit utalást tettek a tanítónők helyzetére, illetve publikációikban elvéve jelennek meg külföldi példák. Érdekes kérdés, hogy a magyar tanítónők vizsgált írásaiban miért nem jelenik meg erőteljesen a tanítónők helyzetére irányuló reflexió, illetve miért választják az alkalmazkodás stratégiáját.

A vizsgált időszakban a szerkesztői posztokon a *Nemzeti Nőnevelés* két évfolyamát kivéve csak férfiakat találunk. Az általuk birtokolt valós hatalom erősen korlátozhatta a nők részvételi lehetőségeit a szimbolikus hatalom birtoklásában, vagyis a részvétel lehetőségét a néptanítói tudáskanon alakításában és az arról folyó diskurzus formálásában.

Az alkalmazott stratégiával kapcsolatban érdemes utalni Mineke van Essen kutatására, aki a holland tanítónők mozgalmait vizsgálva azok három stratégiáját azonosította: a professzionalizáció, a hagyományos női területek védelme és ki-terjesztése, valamint a harc az egyenlőségért (v. Essen, 1999).

A magyar tanítónők esetében a vizsgált forrásbázison egyik stratégia sem azonosítható. Van Essen a professzionalizáción a képzési lehetőségek egyenlőségét és az extra képzési lehetőségek keresését érti. Magyarországon a tanítónők képzése azonban – néhány apróbb különbségtől eltekintve – jogilag egyenlő volt a tanítók képzésével. A hagyományos női területek védelmén a nőnevelés női dominanciájának megőrzését érti. Hazánkban azonban, noha a nők jelentős szerepet játszottak a nőnevelő intézetek kiépítésében, a nőoktatás nem volt egyértelműen női terület. A korábbi és a jelen kutatás eredményei pedig azt valószínűsítik, hogy a magyar tanítónőkre nem volt jellemző az aktív harc az egyenlőségért.

Van Essen a holland helyzettel kapcsolatban is felveti, hogy az általa azonosított stratégiák nem feltétlenül voltak széles körben használt közösségi cselekvésformák. „Sok különböző tényező járulhatott hozzá ahhoz az alacsony sinthez, amit a feminizáció Hollandiában elért. A női pedagógusok által használt stratégiák ezek egyike lehetett. Ha stratégiáikat azokhoz hasonlítjuk, amelyeket náluk sikereesebb kollégáik alkalmaztak más nyugat-európai országokban, különösen Németországban és Nagy Britanniában, amelyek szintén protestáns többségűek voltak, egy fontos különbség megfigyelhető: a holland pedagógusnők – a szakképzésben oktatók kivételével – nem szervezték magukat szándékosan nemi alapon. (...) Emellett nem alakítottak ki erős informális nyomásgyakorló csoportokat karrierlehetőségeik javítása, illetve a lányok oktatásában való monopóliumának védelme és bővítése érdekében. Ehelyett a holland pedagógusnők inkább a férfiakkal való együttműködést preferálták, és a különbség helyett az egyenlőséget hangsúlyozták. (...) Néhány, az egyenlő keresetre és a házassági tilalom bevezetése elleni tiltakozásra irányuló esetleges csoportos akciók kivételével a cikkben ismertetett tevékenység egyéni kezdeményezés volt.” (v. Essen, 1999. 433. o.).

Az általam vizsgált írások szerzői az alkalmazkodás stratégiáját választották, amiről feltételezhetjük, hogy elsősorban a jelentős hatalmi különbségek realitásának tudomásulvételét jelenthette. Hipotézisként megfogalmazható, hogy a magyar tanítónők reális stratégiája éppen ezért nem a férfitanítókkal párhuzamos közösség kiépítése, hanem a férfiközösségen belül történő érvényesülés lehetett. Ez magyarázhatja a nemzetközi példák hiányát is, hiszen nem elsősorban a külföldi mintákhoz való alkalmazkodás lehetett elérhető céljuk.

A kutatás későbbi kiterjesztésének lehetősége a hatalommal kapcsolatos álláspontok áttekintése, amely azonban szétfeszítené a jelenlegi kutatás kereteit. Mivel láthattuk, hogy a valódi hatalom (pl. igazgatói posztok) birtokosai, ha még csekély számban is, de lehetnek nők, olyan elméletek segíthetik a feltárt jelenségek elemzését és értelmezését, amelyek expliciten reflektálnak a valódi és a szimbolikus hatalom (tőke) közötti különbségekre.

Ezért a további kutatások kiindulópontja lehet Bourdieu tőkeelmélete. Ő így fogalmaz a szimbolikus tőkével kapcsolatban: „A hatalmat elsősorban a gazdasági tőke (és annak különböző formái), a kulturális tőke és a társadalmi tőke, valamint a szimbolikus tőke jelenti. A szimbolikus tőke, amit általában presztízsnak, hírnévnek stb. neveznek, nem más, mint a többi tőkefajta legitimként észlelt és elismert formája. [...] A közös értelmezés kialakítása körül folyó vagy, pontosabban szólva, a legitim megnevezés monopóliumáért – vagyis a társadalmi világ legitim szemléletmódjának hivatalos (tehát explicit és nyilvános) elfogadtatásáért – vívott szimbolikus harcban a cselekvők azt a szimbolikus tőkét használják fel, amelyre a korábbi harcok során

tettek szert, és különösen mindazt a hatalmat, amellyel az intézményesült – a hivatalos minősítésekhez hasonlóan a gondolkodásban rögzült vagy tárgyiasult – taxonómiák felett rendelkeznek. Így mindazok a szimbolikus stratégiák, amelyek segítségével a cselekvők megpróbálják másokkal elfogadtatni a társadalmi világ felosztásáról és a benne elfoglalt pozíciójukról kialakított szemléletmódjukat, két végpont között helyezkednek el: az egyik a sértés, egy idiosz logosz, amely által az egyén igyekszik saját látásmódját másra rákényszeríteni, ugyanakkor joggal tarthat attól, hogy a másik fél is ugyanerre törekszik; a másik végpont a hivatalos megnevezés, vagyis a szimbolikus kikényszerítés aktusa, amely mögött ott áll a közösség, a konszenzus és a közös értelmezés minden ereje, hiszen ezt az aktust a legitim szimbolikus erőszak monopóliumával rendelkező állam megbízott képviselője végzi el.” (Bourdieu, 2013. 167–171. o.).

Bourdieu elmélete jól magyarázhatja, hogy a hatalom birtokában lévő férfi pedagógusok miért voltak képesek az igazodás stratégiájára kényszeríteni a nyilvános pedagógiai térbe belépő tanítónőket.

A hatalom kérdése mellett szintén kutatásra érdemes kérdés a századvégen megerősödő hazai feminista mozgalmak és a tanítónői egyesületek, mozgalmak jelenleg még csak részben feltárt kapcsolata (Kereszty, 2011). Erre a következő fejezet tesz részleges kísérletet.

VI. A FEMINIZMUS MEGÍTÉLÉSE A NÉPTANÍTÓK LAPJÁBAN A 20. SZÁZAD ELEJÉN

Ahogy az előző kutatás eredményeiből látható, a dualizmus korában a tanítónők a számarányukból várhatónál kisebb mértékben tudták befolyásolni a pedagógiai közéletet, közbeszédet. Hat szakmai folyóirat vizsgálata alapján megállapíthatjuk, hogy a tanítónők részvétele a szakmai diskurzusokban gyenge volt. Csak egy folyóiratban (*Nemzeti Nőnevelés*) tudták tartósan befolyásolni a trendeket, az összes többiben arányuk szerzőként jóval az országos arányszámuk alatt maradt. Számos témát feldolgoztak, ugyanakkor ezekkel alkalmazkodtak a folyóiratok fő témáihoz. Alig tettek utalásokat a tanítónők társadalmi helyzetére és a nemzetközi környezetre.

Az adaptációs stratégia pontos okainak feltárásához további kutatások szükségesek, ugyanakkor hipotézisként megfogalmazható, hogy – bármilyen triviálisan hangzik is – elsősorban a néptanítói elitet alkotó férfiak és a tanítónők közötti hatalmi különbségek okolhatók a nyilvánosság formálásának gyenge képessége mögött.

Más országok, például az Egyesült Államok (*Carter, 2002*) példája alapján feltelezhetnénk, hogy a tanítónők az érdekérvényesítés lehetőségeit keresve részben a feminista mozgalmakhoz csatlakoztak. Ezt a területet Magyarországon nem kutatják teljes mélységében, ugyanakkor az eddigi kutatások (pl. *Kereszty, 2011b*) nem támasztják alá a feminista mozgalmak és a tanítónők közötti szoros kapcsolatot, noha a Feministák Egyesületének lapja folyamatosan foglalkozott a tanítónők helyzetével.

A jelen vizsgálatban azt kutattam, hogy ebben a maszkulin pedagógiai térben miként jelentek meg a női emancipációs mozgalmakkal és a feminizmussal kapcsolatos vélemények a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos szakfolyóiratában, a *Néptanítók Lapjában*, valamint található-e adat, utalás a tanítónők és a magyar feminista mozgalmak kapcsolatára.

VI. 1. NŐMOZGALMAK ÉS FEMINIZMUS MAGYARORSZÁGON A DUALIZMUS KORÁBAN

Ahogy Európában, Magyarországon is a 18. század végére, 19. század elejére tehető a női emancipáció gondolatának megjelenése (*Acsády, 1999; Szapor, 2004*).³ Az emancipációs törekvések korai korszakát a társadalmi párbeszéd lassú átalakulása jellemezte.

³ Terjedelmi korlátok miatt itt csupán a hazai folyamatok vázlatos áttekintésére szorítkozom. A nemzetközi és nemzeti mozgalmak részletes áttekintésére lásd: *Paletschek és Pietrow-Ennker, 2004*.

A női egyenlőség témáját felvető rölapok, iratok szerzői, noha a hagyományos női szerepeket alapvetően nem kérdőjelezték meg, mégis a korabeli női szerepek határait feszegették. Szintén a 19. század elejére tehető a női szerzők berobbanása a magyar irodalomba. Molnár Borbála és Újfalvy Krisztina nem csupán híressé vált levelezésükben, hanem férfi szerzőkkel folytatott kommunikációikban is a hagyományos irodalmi szerepeket kérdőjelezték meg (ld. *Antoni*, 2014).

A 18. század végén, 19. század első felében a korábbi előzményekre alapozva az intézményes nőnevelés intézményeinek száma is emelkedett, szélesedtek a nők oktatási lehetőségei. A század második felében mindkét tendencia folytatódott, bár a női egyenjogúsítási mozgalmak középpontjában elsősorban az oktatás kérdése állt.

A népoktatás egyenlő részvételi lehetőségét (kötelezettségét) későn követte a közép- és a felsőfok megnyitása. A társadalmi és gazdasági kényszerből a munkaerőpiacra kilépő nők egyre nagyobb száma a társadalom számára is jól láthatóvá tette az egyenlőtlenségeket. A nőoktatásért folyó harc emblematikus alakja Veres Pálné, az Országos Nőképző Egyesület egyik alapítója volt (*Pukánszky*, 2006; *Kéri*, 2008). Az egyesület nevéhez fűződött az első felső leányiskola megalapítása is. A századfordulóra mintegy 800 női egyesület létezett, ezek túlnyomó része azonban nem foglalmazott meg politikai célokat, nem kérdőjelezte meg a fennálló társadalmi rendet, a hagyományos nemi szerepeket (*Acsády*, 2009. 247. o.).

Magyarországon az emancipációs folyamatok a 19. század utolsó évtizedében erősödtek fel. Fontos lépés volt a jogi egyenjogúsításban a női cselekvőképesség biztosítása (1874) vagy éppen az egyenlő hivatalviselés engedélyezése (1885). Az oktatási intézményekhez való hozzáférés is szélesedett a 19. század végén. Hosszas társadalmi vita után 1895-ben engedélyezte Wlassics Gyula miniszter, hogy a nők tanulhassanak az egyetemek bizonyos karain és tanfolyamain. 1896-ban nyitotta meg kapuit az első leánygimnázium, melynek első osztálya 1900-ban érettségizett.

A századfordulóra tehát jelentőset lépett előre a nők jogi egyenlősége. Az emancipáció egyik kiemelt céljának tekintett választójog megadása azonban a hatalom részéről nem merült fel komoly lehetőségként. Éppen ezért a 20. század első évtizedeiben megerősödő magyar feminista mozgalmak egyik fontos célkitűzése volt az egyenlő választójog elérése. A választójog kérdése már a reformkorban felmerült, ugyanakkor a kérdés első törvényes rendezése 1848-ban kizárta a nőket a választók és a választhatók köréből. Noha a dualizmus korában a választójogi törvény vitájában Madocsányi Pál és Majoros István követelte a nők választójogát, 1918-ig, a Károlyi-kormány időszakáig lényegi előrelépés nem történt. A női választójog kérdését a vizsgált korszakban többször (1905, 1908 és 1912) megtárgyalta a parlament, azonban mindegyik alkalommal elutasította a benyújtott törvényjavaslatokat

(Acsády, 1999. 62. o.). Helyhatósági választásokon ugyanakkor szigorúan meghatározott cenzus alapján választók lehettek nők, ők maguk azonban itt sem voltak választhatók (Kollonay-Lehoczky, 2012; Szapor, 2004).

Magyarországon 1904-ben alakult meg a Feministák Egyesülete, melynek vezetője Glücklich Vilma volt. Az egyesület folyóirata *A Nő és a Társadalom*, majd *A Nő* címmel jelent meg. A folyóiratok főszerkesztője, Bedy-Schwimmer Rózsa a mozgalom másik nagy hatású vezetője volt. „A politikától a nők munkavállalásának és oktatásának számos kérdésén át a családi életig és az egészségügyi felvilágosításig számtalan témáról írtak. A reprezentáció terén történő jogérvényesítés, a globális, illetve lokális szervezkedés, az összefogás jelentőségének hangsúlyozása, a nőknek szánt olvasmányok bírálata és alternatívák javaslata mellett foglalkoztak olyan, számunkra is ismerős problémákkal, mint a »wage gap«, azaz a nemi diszkrimináció a fizetés összege terén, továbbá a csak szavak szintjén magasztalt anyaság (melynek gyakorlati megbecsülését, védelmét sürgették), a gyermekbántalmazás, a prostitúció megtűrése... Ez utóbbi téma kitölteni látszott a szexualitás kérdéskörét, mert a nemi felvilágosítást szorgalmazó néhány cikk igen nagy ellenállást váltott ki, akadtak szülők, akik emiatt tiltották el lányaikat a folyóirat olvasásától. Pozitívabb fogadtatásra leltek az egészséges öltözködést, a testmozgást, a higiénéért szorgalmazó írások.” (Antoni, 2014. 22. o., a folyóirat részletes elemzése: Kereszty, 2011a). A mozgalom nemzetközi beágyazottságát jól mutatja, hogy az International Woman's Suffrage Alliance (Nők Nemzetközi Választójogi Szövetsége) hetedik kongresszusát Budapesten tartotta 1913-ban (Acsády, 2009. 248–249. o.).

Kereszty Orsolya megállapítása szerint „Az 1896–1914 közötti időszak tekinthető a magyarországi nőmozgalmak működésének leginkább intenzívebb és eredményesebb időszakjának. Egy olyan időszak, amikor is kijelenthető, hogy létezett egy pontosan meghatározott és nagy hatással bíró feminista mozgalom a különböző egyéb nőmozgalmi ágak között.” (Kereszty, 2011a. 66. o.). Ezt a megállapítást közvetett módon alátámasztja az is, hogy a *Néptanítók Lapjában* szintén ebben az időszakban szaporodnak meg a feminizmussal kapcsolatos írások, feltehetőleg egyfajta válaszreakcióként a feminista mozgalmak erősödésére.

A hazai feminista mozgalom század eleji történetét nem kerülték el a belviszályok. A polgári feminista irányzatot képviselő Feministák Egyesülete gyakran került összetűzésbe a munkásság érdekképviselőire szerveződött Magyarországi Szociáldemokrata Párt képviselőivel, akik túl mérsékeltnek találták az egyesület programját (Antoni, 2014). Ugyanakkor a szociáldemokraták, bár általános választójogot követeltek, a gyakorlatban keveset tettek a nők helyzetének javításáért, erőfeszítésük elsősorban a férfiak

jogainak védelmére és kiterjesztésére fókuszáltak. A szórványosan előforduló együttműködési kísérleteket az irányzatok között a párt vezetői nem nézték jó szemmel, tartva a burzsoá befolyástól (Szapor, 2004).

A magyarországi nőmozgalmak sajátos színfoltját jelentették a keresztény, főleg katolikus szervezetek, például az Országos Katolikus Nővédő-Egyesület. Bár céljuk a női szerepek védelme és a nők helyzetének javítása volt, nem osztoztak a „radikális” szervezetek célkitűzéseiben, így a választójog követelésében sem (Kollonay-Lehoczky, 2012; Horváth, 2014). Az osztály- és felekezeti különbségek által is táplált viszálykodás miatt egységes feminista mozgalom nem jött létre Magyarországon.

Bár, ahogy utaltam rá, részletes kutatások még nem tárták fel a téma ilyen aspektusát, de ismereteink az sugallják, hogy oktatásügyben is befolyással bíró polgárság képviselőit – ilyen volt például maga az elnök, Glücklich Vilma is – elsősorban a Feministák Egyesületében találhatjuk. A mozgalom esetleges bázisául szolgáló tanítónők tájékozódásának, főleg vidéken, a helyi és országos sajtó mellett fontos forrása lehetett a *Néptanítók Lapja*. Ezért vállalkoztam a lapban megjelenő, a női emancipációs mozgalmakkal és a feminizmussal kapcsolatos vélemények feltárására.

VI. 2. VÉLEMÉNYEK A FEMINIZMUSRÓL A NÉPTANÍTÓK LAPJÁBAN

A kutatás során a kifejezetten a feminizmussal, feministákkal, a Feministák Egyesületével és a nőemancipációval kapcsolatos tartalmakat elemeztem. Bár több cikk érinti a nőnevelés és az intézményes nőoktatás kérdését, nem kifejezetten ezek a témák állnak fókuszban.

A kutatás során áttekintettem a *Néptanítók Lapja* 1918 előtti évfolyamait. A feminizmussal kapcsolatos írások túlnyomó része 10 éves periódusban, 1904 és 1914 között jelent meg. Ezen az időszakon belül is kiemelkedik két egymást követő év, 1908 és 1909, melyekben az elemzettek többsége íródott. Ráadásul ebben a két évben egymásra többször expliciten reflektáló publikációk születtek.

A téma azonban összességében nem jelent meg jelentős terjedelemben a lapban. Mindösszesen két tucat olyan írást találtam, amely érintette a feminizmus témakörét. Ez részben szerkesztői döntés is lehetett. A minden lapszám végén megtalálható Szerkesztői üzenetek című rovatban Benedek Elek felelős szerkesztő egyik üzenete így hangzott a kéziratot beküldő szerzőnek: „A feministák téves tanításai ellen való harcban egy rövidke elmefuttatás gyenge fegyver”. (Benedek, 1908. 16. o.)

Hogy a kérdés mégis foglalkoztathatta a néptanítókat, arra közvetett bizonyíték, hogy néhány tanítóegyleti gyűlésről szóló tudósításban a szerzők említenek feminizmussal kapcsolatos előadást. Balázs Ferencnének az Aradvidéki Tanítóegyesület

fiókköri ülésén elhangzott, A feminizmus és az iskola című előadását például teljes terjedelmével terjedelmében közölte a *Néptanítók Lapja* (Balázsné, 1909).

A Háromszékvármegyei Általános Tanítóegyesület 1912-es közgyűléséről szóló tudósításban pedig azt olvashatjuk, hogy „Barabás Mariska ig. tanítónő »Milyen álláspontot foglaljanak el a tanítók és tanítónők a feminizmus kérdésében« címmel értekezett. Felolvasó radikalizmusa nem megy el a női szavazatjog követeléséig, az önálló kenyérkeresetre utalt nők részére azonban szélesebb munkakört kíván.” (sz. n., 1912. 14. o.) Bár a kifejezés – radikalizmus – itt is utalhat az ellenérzésekre, egy korábbi tudósításban kifejezetten rossz visszhangot kiváltó előadástól is olvashatunk. A Gyermektanulmányi Társaság értekezletén előadást tartó Dőri Zsigmondról ezt írta a tudósítást jegyző Havas Irma: „Megengedte magának, hogy a feministák arcpirító alakjait és tüneményeit zúdítsa a túlnyomó többségében hölgyekből álló és gyanutlanul egybegyűlt közönségre.” (Havas, 1907. 13. o.).

Benedek Elek fenti szerkesztői megjegyzését olvasva nem meglepő, hogy az elemzett számokban a feminizmus jellemzően negatív környezetben jelenik meg. A feminizmussal kapcsolatban hangoztatott egyik leggyakoribb vélemény, hogy az a nő anyai szerepének aláásására, végső soron pedig a család intézményének megszüntetésére irányul.

Az 1909-es lapszámban több, egymásra felelő írás jelent meg a feminizmusról. A sorban az első a JB monogram alatt publikáló Jancsó Benedeké, aki tanárként és történészként volt ismert, de ekkor már a kultuszminisztérium munkatársa volt. Jancsó a feminizmus számos törekvését támogathatónak ítélte meg, így például az oktatási egyenlőséget és a koedukációt vagy a teljes jogi egyenlőséget is. Majd hozzáteszi: „A választói jog követelését sem tekinthetjük valami veszedelmes, államot és társadalmat felforgató törekvésnek. Ellenkezően, nincs méltányosan gondolkozó férfi, aki elvben a választói jogot megtagadhatná azoktól a nőktől, kik iskoláikat végezve, a társadalomban igen sokszor a férfiakéval egyenlő szerepkört töltenek be.” (Jancsó, 1909. 2–3. o.). Ezután viszont hosszasan elemzi a feminizmus káros hatásait, melyek a család felszámolását okozhatják: „A feminizmusnak veszedelmes volta abban a törekvésében rejlik, hogy a két nem egymáshoz való viszonyát nem a mai családi élet keretében, hanem a szabad szerelem alapján kívánja rendezni.” (Jancsó, 1909. 3. o.). Majd más helyütt hozzáteszi: „A feminista-apostoloknak nemcsak a konyha nem kell, de nem kell a gyermekszoba sem. (...) hirdeti a neomalthuzianizmus elveit, magyarul beszélve, az egykét.” (Jancsó, 1909. 3. o.).

Egyik szerző sem ad magyarázatot azonban arra, hogy a feministák tulajdonképpen miért is törekednének a fennálló társadalmi rend megdöntésére. Okként leginkább az eredendően támogatható alapelvek túlhajtását jelölik meg. A cikkekből azonban jól kivehető az ellenségképző propaganda mindenkori sikerreceptjének jónéhány eleme: a feministák gondolatainak kimazsolázása, elferdítése, ördögi

gonoszságának hangsúlyozása, a „rendes” és a „káros” feministák szembeállítására vagy éppen cselekedeteik hiányának számonkérése.

Ez utóbbira jó példa Forgách Júlia cikke, melyben a Jancsó által is említett neomalthuzianizmus ellen szólal fel. Pozitív felütéssel kezdi cikkét, melyben dicséri a feminizmus kezdeti, mérsékelt követeléseit. Majd hosszasan kárhoztatja azokat az elképzeléseket, melyek szerint a nőknek az anyaság teher és nyűg. Hogy félreértette, vagy elferdítette a feministák felvetését, hogy a nők számára a gyermekvállalás nem csupán az egyetlen hivatás, ma már nem deríthető ki. Erős ellenérzéseit nem is igyekezett azonban leplezni, hol *meghibbant eszű apostolnőnek* nevezve az egyik feminista vezetőt, hol pedig úgy írva azokról a nőkről, „akiknek nincs érzékük az »édes otthon« iránt, akik kizárólag az utcának vagy jobban mondva az utcán élnek”, hogy a „lélkiszegénység bizonyos stádiumában leledző eltévelyedett teremtetések, akiket az, új, kritikátlan eszméket hirdető prófétákban vetett bizalom előbb-utóbb a pokol ötödik vármegyéjébe kerget.” (Forgách, 1909. 7. o.).

Majd hosszasan kárhoztatja a feministákat a prostitúcióval kapcsolatos álláspontjuk és tevékenységük, jobban mondva ez utóbbi hiánya miatt: „a prostituált nők 99%-a nem azért sülyedt abba az erkölcsi ingoványba, ahova a mulatni, élvezni vágyás és a könnyenélés csalogó lidércfényei csalogatták, mintha becsületes munkával nem tudta volna megkeresni a kenyerét, hanem, mert nem akart dolgozni. A szabad szerelmen kezdte, az utcán folytatja s a kórházban vagy a törvényszéki orvostani intézetben végezi. Ezeknek, a társadalom kiközösítettjeinek a védelmére, a megmentésére szövetkezzenek az internacionális feminizmus bajnokai, ennek a lelki fekély terjedésének a megakadályozása legyen a céljuk. És ez igazán üdvösséges munkálkodás volna.” (Forgách, 1909. 8. o.).

Forgách tehát összemosza a „szabad szerelem” feminista elképzelését a prostitúcióval. Pedig az, hogy ez nem másról szól, mint a nőknek saját testük feletti önrendelkezéséről, a vitában felszólaló Glücklich Vilma írásából is kiderül. Glücklich cikke Jancsó Benedek írására reagálva jelent meg, cáfolva annak főbb negatív megállapításait. Kijelenti, hogy a „Feministák Egyesülete azt a meggyőződést igyekszik terjeszteni, hogy a mai kor embere nem követheti vakon ösztöneit; hogy kötelessége megfontoltan cselekedni ott is, ahol ősei ezt szükségesnek nem tartották, mert az emberi faj fejlődését ma sokkal nagyobb veszélyek fenyegetik, mint hajdanában.” (Glücklich, 1909. 8. o.).

A szabad szerelem koncepciójával kapcsolatban pedig teljesen világosan kifejti, hogy nem a szabadosságra, a korlátlan szexuális szabadságra gondolnak a feministák. „Szabaddá a szerelmet csupán a ma hozzátapadó anyagi szempontoktól kívánja tenni a feminizmus, mert a nő hivatása az anyaság, de nem önmagának eladása kedvező megélhetési föltételekért; viszont megkövetelheti, hogy önmagáért, ne vagyonáért vagy összeköttetéseiért szeressék.” (Glücklich, 1909. 8. o.).

Hogy milyen forradalmi elképzelés volt ez a korban, jól mutatja, hogy Kóródy Miklós, aki Glücklich cikkére reagált, hevesen elutasította az elképzelést, és kijelentette, hogy „a nő az anyaságot, a szó teljes mértékében s a természet által nyújtott határideig tartozik vállalni”. (Kóródy, 1909. 5. o.) Ő elsősorban a nemzetgazdasági szempontokat és a nemzet jövője iránti kötelességeket említi fel a „neomalthuzianizmus” ellen felszólalva.

A feminizmussal kapcsolatos vélemények mögött olykor impliciten, de akár expliciten is végighúzódik a nők szexuális szabadságától való félelem. Dániel Miklósné írásában a szexuális szabadságot összeköti a gyilkosságokat elkövető „női szörnyetegekkel”. Véleménye szerint a nőt nem illeti meg a férfiakéval azonos szabadságú nemi élet, mert aki „nem bírja gyakorolni az önmegtartóztatás erényét egy dologban, az nem fogja gyakorolni másban sem”. A nemi élet szabadsága szerinte tehát kifejezetten káros és veszélyes a nőkre. „A nőnek rendesen egész erkölcsi világát megrendíti, ha a rendes útról letér. (...) Az asszonyi erénynek megvan a maga határa, az asszonyi aljasság végtelen. És hiába minden frázis, hogy mint a férfiúi becsületet nem érinti az, ha szeretőket tart, akként az asszonynak is privát ügye ez. Igenis látjuk, hogy a férfi életét nem forgatja ki sarkából az ilyesmi, az asszonyt ellenben majdnem mindig fertőbe, iszapba rántja.” (Dánielné, 1909a).

Érdekes ugyanakkor Dániel Miklósné álláspontja, amely egy másik esetben jóval megengedőbb. A párválasztás szabadsága mellett ugyanis a már említett Glücklichén kívül egy később megjelent, két nő tea melletti beszélgetését leíró novellájában ő maga áll ki a leghangosabban.⁴ Míg cikkében kárhoztatja a magányos életet, a novellában azt írja: „A magányosság szomorúsága még nem a legrosszabb érzés.” (Dánielné, 1909b. 11. o.).

Jól látható tehát, hogy a témához hozzászóló nők kisebbségben voltak a férfiakhoz képest, véleményük ugyanakkor jórészt a férfiak által is közvetített nőképet fogalmazta meg.

A kutatás másik alapproblémájára, tudniillik, hogy a tanítónők kapcsolódtak-e a magyar feminista mozgalmakhoz, tulajdonképpen egyetlen érdemi utalást olvashatunk, Mórítz Júlia *Járvány idején* című cikkében. Mórítz határozottan elutasítja a részvételre vonatkozó felvetést. Érdemes hosszabban is idézni: „Egy ízig-vérig feminista hölgynek az a kijelentése pedig, hogy a magyar tanítónők vétkes közönnyel nézik a feministák küzdelmeit... a legnagyobb dicséret nekünk. A magyar tanítónő eddig fényes tanújelét adta a reális fejlődés és haladás iránti érzékének. Ez szerezte meg

⁴ Az elsőként bemutatott tanulmányt a szerző Dániel Miklósné, a novellát Dánielné Lengyel Laura néven jegyezte. Minden bizonnyal mindkét név Dániel Miklósné Lengyel Laura (1874–1954) újságíró, színikritikus, szépíró tákarja.

számára a közbecsülést nehéz pályáján. A feminista törekvések jogosultságát is elismeri bizonyos határokig, mint minden gondolkodó ember, de a feminizmus zászlóvivője nem akar lenni.” (Móritz, 1909. 8. o.). Hosszasan sorolja az érveket, amelyek a józan gondolkodású tanítónőket távol tartják a feminizmustól. A kutatás során a tanítónők és a feminista mozgalmak kapcsolatára vonatkozóan nem sikerült új adatokat találni.

A kutatás eredményeképpen megállapítható, hogy a *Néptanítók Lapjában* a vizsgált időszakban nem kapott jelentős teret a feminizmus, a nőkérdés. A néptanítóság egyre nagyobb hányadát kitevő tanítónők a folyóiratból nem tájékozódhattak a magyar feminista mozgalmak törekvéseiről, a női egyenlőség és főképp a választójog érdekében vívott küzdelmeikről.

Korábbi, más időszakot és más forrásokat feltáró kutatásommal összhangban a *Néptanítók Lapja* a vizsgált időszakban maszkulin térnek bizonyult, ahol egy cikkíró (Glücklich Vilma) kivételével a témához hozzászóló nők az adaptációs stratégiát választották. Így a folyóirat a korabeli polgári társadalom nőképeinek közvetítésében játszott szerepet. Noha nem lehet a lap egészének 20. század eleji működésére érvényes következtetést levonni ebből a tényből, meg kell említeni, hogy a feminizmussal kapcsolatban erőteljesen megjelent a női szerzők véleménye is. Ez mindenképpen elmozdulás a húsz évvel korábbi állapotokhoz képest, és a kutatás kiterjesztésének egyik lehetőségét kínálja.

A kutatás a feminista mozgalmak és a tanítónők kapcsolatának csupán kis (lehetséges) szerepét vizsgálta. Mivel az elemzett időszakon kívül a feminizmussal kapcsolatos közlemények csak elvétve találhatók meg a lapban, a nőmozgalmakkal kapcsolatos vizsgálat folytatását nem a kutatás időhatárainak kiterjesztése ígéri, hanem elsősorban a források bővítése. Érdekes lehet például *A Nő és a Társadalom* elemzését bevonni a kutatásba a tanítónők reprezentációja szempontjából (Kereszty, 2011b; Czeferner, 2012), illetve más pedagógiai folyóiratokat (pl. *Nemzeti Nőnevelés*) vagy éppen nem szakmai folyóiratokat (Sipos, 2012).

VII. NEM SZAKMAI TARTALMAK A NÉPTANÍTÓK LAPJÁBAN

A kutatás korábbi részeiben a néptanítói szakmásodás és a pedagógiai sajtó viszonya néhány szeletének feltárására tettem kísérletet, erősen a szakma feminizálódására fókuszálva. Elsősorban azért, mert a feminizáció a modern népoktatási rendszerek kialakulásának olyan alapvető részfolyamata, amelynek gyakorlati következményeire a magyar szakirodalom eddig kevesebb figyelmet fordított.

A következő fejezetben a szakmásodás egyik másik alapjelenségével, a tanítók alacsony jövedelmi viszonyainak következményeivel foglalkozom. A szakmai közvélekedés evidenciaként kezeli, hogy a néptanítók a 19. században komplex szerepet töltöttek be, s hogy életvilágukhoz, főleg szegényebb, vidéki területeken szorosan hozzátartoztak a megélhetést biztosító *nem szakmai* tevékenységek.

Ezen részben annak feltárására tettem kísérletet, hogy a korszak legfontosabb, néptanítóknak szóló szakmai folyóiratában, a *Néptanítók Lapjában* milyen, nem szorosan szakmai tartalmak jelentek meg. Abból a feltételezésből indultam ki, hogy a néptanítók életvilágához szorosan hozzátartoztak a nem szorosan iskolai és pedagógiai tevékenységek is.

Már itt érdemes megjegyezni, hogy a *nem szakmai* kifejezés ebben a kontextusban nem azt jelenti, hogy az elemzett tevékenységek nem tartoztak a néptanítók elvárt feladatai közé, vagy ne lettek volna a néptanítói szakmaiság részei. Pusztán, ahogy arra később is utalni fogok, azoknak a feladatoknak a megnevezésére szolgál, amelyek nem az iskolai-tantermi oktatómunkájukhoz kapcsolódtak.

A téma számomra legfontosabb kérdései a következők voltak: (1) Milyen nem szakmai tartalmak találhatók a *Néptanítók Lapjában*? (2) Ezek közül melyek a leginkább meghatározók? (3) A nem szakmai tartalmak megjelenítése közben a néptanítók reflektálnak-e a néptanítói pálya jellegzetességeire?

A *nem szakmai* tartalmak megjelenése nem csupán a korabeli néptanításág mindennapjaiba enged betekintést, hanem a néptanításág identitásképzésének folyamataiba is.

VII. 1. A SZAKMÁSODÁS NEM SZAKMAI OLDALA

Mint a könyv elején található áttekintésből is látszik, az eddigi kutatások elsősorban a szakmásodás során alakuló tudáskánon elemzését tűzték ki célul. Csak elvétve történt meg azonban a szakmásodás *nem szakmai* oldalának feltárása.

Ez azonban összességében elmondható a nemzetközi kutatásokról is. Johannes Westberg a svéd néptanítók jövedelmi viszonyait kutatta (Westberg, 2019). Szakirodalmi áttekintésében megjegyzi, hogy miközben a tömegoktatás terjedésével foglalkozó kutatások már régóta a neveléstörténet-írás szerves részét képezik, az ahhoz szorosan kapcsolódó pedagógusszakmák társadalomtörténetének kutatása csak az utóbbi évtizedekben került az érdeklődés homlokterébe. Ugyanakkor, teszi hozzá, a kutatók a tanítók vizsgálata során hajlamosak a jelenlegi állapotokból kiindulni. Ilyen jelenkori jellegzetesség az is, hogy a pedagógusoknak a kortárs oktatási rendszerekben jellemzően egy munkájuk van, amiért egy helyről kapnak fizetést.

Az általam is kutatott időszakban azonban nem ez volt a jellemző. A tömegoktatás kialakulásának és terjedésének időszakában minden oktatási rendszerben a néptanítói szakma jellemzője volt a relatív alacsony jövedelem. Ez azonban nem csupán a korábban már bemutatott alacsony társadalmi presztízs miatt volt így. A tömegesedés időszakában a jövedelmek alacsony tartása a költségek relatíve alacsonyan tartásában is fontos szerepet játszott.

A néptanítói rétegekre jellemző alacsony jövedelmi viszonyok azt eredményezték, hogy mint más szegény társadalmi rétegeknek, a tanítóknak is részben kiegészítő jövedelmek rendszerére kellett megélhetésüket alapozni. Vagyis olyan tevékenységeket végezni, amelyeknek ha volt is szélesebb értelemben pedagógiai tartalma, *nem szorosan vett iskolai és pedagógiai, osztálytermi tevékenységek* voltak. A nemzetközi társadalomtörténeti szakirodalom élénken foglalkozott a kiegészítő jövedelmek rendszerével és az azokhoz kapcsolódó stratégiákkal, azonban nem a tanítókra fókuszálva. Ennek a társadalomtörténeti szakirodalomnak az áttekintése meghaladná jelen könyv kereteit, így csak arra utalok, hogy az angolszász szakirodalom ezeknek a stratégiáknak a leírására az „economy of makeshifts” vagy újabban a „mixed economy of welfare” kifejezést használja (Hufton, 1974; Innes, 1996; King és Tomkins, 2003). Későbbi kutatásokban érdemes lenne megvizsgálni, hogy a néptanítók kiegészítő jövedelmekhez kapcsolódó stratégiája mennyire hasonlított más hasonló jövedelmi viszonyokkal rendelkező társadalmi rétegek stratégiáihoz.

A fejezetben a *néptanítók életvilágához szorosan hozzátartozó, de nem szorosan iskolai és pedagógiai, osztálytermi tevékenységek* leírására a *nem szakmai* kifejezést használom, ami a jelen kontextusban magyarázatra szorul.

Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001) a korabeli pedagógiai szak-sajtó elemzésével vázolta fel a 19. és 20. század fordulója tanítói életvilágának jellemzőit. A kötetben található Szabolcs Éva tanulmánya (Szabolcs, 2001), amelyben a *Néptanítók Lapja* 1901. évfolyamában januártól márciusig megjelent álláshirdetéseket elemezte. Az álláshirdetések forrásértékét vizsgálva arra a megállapításra jut, hogy az állás-hirdetések egyrészt bepillantást engednek a korabeli tanítóság jövedelmi viszonyaiba, másrészt „az álláshirdetések elemzése arra is lehetőséget ad, hogy bepillantunk a korabeli tanítói pálya mögöttes világába, észre vegyük az egyediségben rejlő történeti érdekességeket, mikrovilágot...” (Szabolcs, 2001. 38. o.). Ennek megfelelően röviden elemzi a tanítók álláshirdetéseikben leírt feladatait, amelyek jóval túlmutatnak az osztálytermi tanításon-nevelésen. Ezeket a feladatokat egy helyütt „nem szakmai” feladatoknak, más helyütt „társadalmi munkának”, harmadik helyen „nem szak-mába vágó” feladatoknak nevezi.

Ez is jelzi, hogy nehéz nyelvi feladattal állunk szemben, amikor meg akarjuk nevezni a *néptanítók életvilágához szorosan hozzátartozó, de nem szorosan iskolai és pedagógiai, osztálytermi tevékenységeket*. A jelen kutatásban ezekre a tevékenységekre a nem szakmai kifejezést használom, ugyanakkor jelzem, hogy szükséges lehet a vizsgált jelenséget jobban leíró kifejezés.

Az elemzésből látható lesz, hogy a kutatás során elsősorban a méhészetre, a gyümölcsfa-termesztésre és a selyemhernyó-tenyésztésre fókuszáltam.

A szakmai közvélemény evidenciaként kezeli, hogy ezek a *nem szakmai* tevékenységek természetes részét alkották a néptanítók tevékenységi körének és identitásának. Nem ok nélkül, ahogy ezt az alábbi, Nagy Mária által is idézett szöveghely mutatja, amelyben egy korabeli szerző foglalja össze a néptanítókkal szembeni elvárásokat: „Értsen a tanító a földműveléshez, kertészethez, fatenyésztéshez, gyümölcsészethez, méhészethez, szőlőszethez, selyemhernyótenyésztéshez, állattenyésztéshez, állatgyógyításhoz... A tanítónövendékek legnagyobb része faluhelyre kerülván, ha nem ért a gazdálkodáshoz, nem tud megélni; baj reá nézve az, hogy fizetésének legnagyobb részét földben és terményben kapja... Ha maga művelné okszerűen, hozna neki legalább is 100, de hozhatna 150 forintot is.” (Nagy, 2001. 46. o.).

Az itt összefoglalt tevékenységek beépültek a tanítóképzők anyagába is, elsősorban a gazdaságtan részeként. Maga a VKM is többször adott ki rendeleteket a méhészet (1889-ben) és a selyemhernyó-tenyésztés (1890) tanításának előmozdítása érdekében (Szakál, 1934. 88. o.). Az előbbi rendelet így fogalmaz: „...ott, hol az iskolai méhe-seket a méhészetben tapasztalt tanító kezeli, a méhészet nemcsak a községben, hanem környékén is rohamosan terjed, a mennyiben az iskoláitól kilépő tanulók többsége örömmel üzi a gazdaságnak ezen kevés költséggel járó s mind a mellett szépen jövedelmező ágát. E tény eléggé mutatja, mily fontos szerepre vannak

hivatva a néptanítók az okszerű méhészet terjesztése és megszilárdítása körül; egyszersmind arra is int, hogy a méhészkedésben jártas tanítók számát minden rendelkezésre álló eszközzel szaporítani kell.” (NL, 1890. 1. sz. 2. o.).

A selyemhernyó-tenyésztés és a méhészet korán megjelenik a tanítóképezdék anyagában. Már az 1833/34-es országgyűlésen készült népoktatási javaslat is a tanítandó tárgyak közé sorolta az okszerű gazdálkodás elemeit, kivált a gyümölcs-termelést és selyemtenyésztést (Szakál, 1934. 29. o.).

Az iskola és az okszerű gazdálkodás összekapcsolása pedig még korábbi gondolat a magyar iskoláztatás történetében. Legfontosabb előzményként Tessedik Sámuel szarvasi szorgalmatossági iskolájára kell utalni, ahol nem csupán a gyermekeket, hanem tanfolyamon tanítókat is megismertetett a selyemhernyó-tenyésztéssel.

A szakirodalmi források arra utalnak, hogy a *nem szakmai* tevékenységek már a szakmásodás korai szakaszában is szorosan hozzátartoztak a néptanítók feladataihoz. Ez részben gazdasági kényszer, vagyis az a tény, hogy járandóságuk jelentős hányadát hagyományosan természetben kapták, részben a szakmához szorosan kapcsolódó népnevelői identitás miatt alakult ki.

VII. 2. A NEM SZAKMAI TARTALMAK A NÉPTANÍTÓK LAPJÁBAN

A kutatás első lépéseként azoknak a témáknak az azonosítására került sor, amelyek nem tekinthetők szakmainak. Ennek kiindulópontja a Petrik Géza által összeállított repertórium (Petrik, 1893) volt. Csak a vezércikkeket, tárcákat és rövidebb közleményeket vettem figyelembe, a minisztérium hivatalos közleményeit, az álláshirdetéseket és -kereséseket, egyleti híreket és szerkesztői üzeneteket nem.

Az elemzésbe be nem vont források közül egy későbbi kutatásban különös figyelmet érdemelhetnek a Szabolcs Éva által is elemzett álláshirdetések, amelyek színes képet festenek a tanítóság lehetőségeiről és életvilágairól. A járandóságok között rendszeresen feltűnnek azok a természetbeni járandóságokkal és egyéb teendőkkel kapcsolatos plusz tevékenységek, amelyek nem szakmai feladatoknak tekinthetők. Az azonosított témák közül a méhészetet elemeztem mélyebben. Ennek kapcsán azt vizsgáltam, hogy a méhészet mint a tanítókra jellemző mellékfoglalkozás milyen mértékben épül be a néptanítói identitásba.

Azt feltételeztem, hogy a mellékfoglalkozásokkal kapcsolatos közleményekben erősen jelen lesz a tanítók társadalmi helyzetére történő reflexió. Ennek alapján feltételeztem továbbá, hogy a méhészethez való kapcsolódás a tanítói identitás egyik alelemeként jelent meg.

A kutatás alapján megállapítható, hogy a nem szakmai témák nem jelentős súllyal voltak jelen a *Néptanítók Lapjában*. Ilyen témaként sikerült azonosítani például az elsősegélyt, a borkezelést, a dinnyetermelést, az emlősök fogazatának ismertetését, az adriai tengeri gyöngytermelés leírását, a gyógyfüvek gyűjtését, a holdfogyatkozást, a légszeszvilágítást, a mérges növényeket, az órák gyártását és történetét, a torokgyíkot vagy éppen az üveggyártást. Ezeknek a témának az ismertetése azonban többnyire csak egy-két tanulmányra, közleményre korlátozódott.

A nem szakmai témák többségét a mezőgazdasági témák (selyemhernyó-tenyésztés, gyümölcstermesztés, faiskolák, baromfitenyésztés) tették ki. Legmeghatározóbb témának a méhészet bizonyult. A méhészettel kapcsolatos cikkek mindvégig jelen voltak a *Néptanítók Lapjában*, ugyanakkor az 1880-as években a téma egyértelmű felfutása volt megfigyelhető. Ez összefüggésben állhat magának a méhészetnek a fejlődésével. A korábban már említett 1890-es miniszteri rendelet megerősítő 44.969/1891. sz. VKM-rendelet így fogalmaz: „Az 1890-ik év őszén 371.820 méhcsalád volt az országban, tehát 28.823 családdal több, mint a megelőző 1889-ik évben. A méhtermékek összes értéke az 1890-ik évben 652.185 frt volt, tehát 37.933 frttal több, mint a megelőző évben. Ez adatokból a méhészet folytonos emelkedése konstatálható.” (NL, 1891. 100. sz. 945. o.).

A VKM hivatalos lapjaként a *Néptanítók Lapja* közölte mind a kultuszminisztérium, mind a földművelésügyi tárca méhészetet érintő rendeleteit, felhívásait. A hírekből nyomon követhetők a VKM-nek a méhészet fejlesztésére tett erőfeszítései. Ezek közül a legjelentősebb a méhészeti vándortanítók kinevezése volt. E körben az első Grand Miklós buziási tanító volt, aki a hazai méhészelet egyik központjává tette a bánsági települést, megalapítva a Délmagyarországi Méhészegyletet. A méhészeti vándortanítók minden lapszámban közzétették azokat az időpontokat, amelyekben a következő hónap folyamán előadásokat tartottak az érdeklődő tanítóknak. Ezek adatbázisba rendezésével és elemzésével, akár térképre vitelével érdekes trendek lehetnének kimutathatók. Jelen kutatásba azonban nem vontam be ezeket a hirdetményeket.

A szövegeket elemezve az a feltételezés, hogy a méhészettel kapcsolatos írásokban folyamatosan és erőteljesen reflektálnak a szerzők a tanítók korabeli helyzetére, csak részben igazolódott. A méhészetnek a tanító saját identitásában betöltött szerepe csupán egyszer, Csík János egy 1890-es írásában jelent meg erőteljesen. A cikk elején a szerző keserű szavakkal ecsetelte sorsának rossz fordulatait és alacsony fizetését. Alacsony fizetése miatt mellékkeresetet igyekezett találni. „A háziiparnak többféle ágához értek: asztalos, lombfűrészelő, kefekötő, könyvkötő, gyékény-, szalma-, vessző- fonó, taplóczikkek készítője vagyok; költöttem mindenikre, szétforgácsoltam időmet, nem hajtottak semmit, még az annyira hasznos faiskola sem.” (Csík, 1890. 369. o.). Ez a felsorolás is szemléletesen mutatja a századvég

vidéki néptanítóinak nehéz életkörülményeit. Mint jó néhány tanítótársának is, állítása szerint neki is az egyébként már gyermekkora óta művelt méhészet biztosított végül kiszámítható mellékjövedelmet.

Csik azonban nem csupán, sőt nem elsősorban a méhészet gazdasági hasznát, hanem örömszerző – talán nevezhetjük mentálhigiénésnek – értékét emeli ki. „Nem tekintve anyagi hasznát, nincs mellékfoglalkozás, gazdasági ág, mely művelt embernek annyi lelki élvezetet nyújthatna, mint a méhészet. Szellemi vagy anyagi munkában kifáradván, menj méheid közé felüdülni. Ha lelkedet meglegedés tölti el, menj méheid közé és azoknak meglegedett, odaadó munkájokban gyönyörködve, boldogságod nagyobb lesz. Ha bú gyötör, lelked fáj a hálátlanság, embertársaid méltatlan bántalmazásai miatt: menj méheid közé, feleded bánatod, megenyhül fájdalmad. Ha oly szegény vagy, hogy alig jut ki a mindennapid, s csüggedés szállja meg lelkedet: menj méheid közé, remény kél szivedben és egy-egy ország uralkodójának érzed magad, melyeknek alattvalói hűtlensége, lázadása lelkedet el nem keserítik; zsarnoki uralkodásod miatt felségsértői szúrások, boszura, megtorlásra nem ingerelnek. (...) A méh megtanít felebbvalóid iránti tiszteletre, családod iránti odaadó szeretetre. Megtanít kitartó munkaszeretetre; megtanít a társadalomban létező rend, törvény tiszteletére; megtanít hazád, királyod, nemzedet iránti hűségre, szeretetre; megtanít ezekért – ha kell – meghalni. Megtanít, az együttes összetartó munka hasznára. Értésedre adja, hogy hivatásod nem csak önmagad és a jelenért, de inkább a jövő nemzedék jóléteért munkálkodni. Meglátod bennök Isten titkos kezét, mely a földi lények életét fenntartja, kormányozza. A méhészet jellemképző, erkölcsnemesítő: a mely ember a méheket megkedveli, rossz ember nem lehet.” (Csik, 1890. 370. o.).

Annak hangsúlyozása, hogy a tanítóknak a méhészet a rendes fizetésen túl a tisztas megélhetést biztosító mellékjövedelem lehet, több helyütt megjelenik.

Réthy Lajos hunyadmegyei tanfelügyelő így fogalmaz 1877-ben *A néptanítók mellékfoglalkozása* című cikkében: „Az már egyszer szent igaz, hogy évi 300 frt fizetésből tisztességesen megélni, önmivelésre is fordítani valamit, olykor jó társaságokban megjelenni, azok igényeinek eleget tenni: egyáltalában nem lehet. Pedig a néptanítótól megvárja a társadalom, hogy állásához illőleg éljen, ösmereteit gyarapítsa s illedelmes társaságoktól ne húzódjék félre. De hogyan, mikor évi 300 forint arra is alig elég, hogy egyetlen embernek étkezési, fűtési, világítási és ruházati szükségleteit fedezze? Hát ha még a néptanító családdal is meg van áldva a melyet állásához illő tisztességgel kell tartania s gyermekeit növelnie! Hát akkor mi legyen 300 frt fizetés mellett? Nem lehet egyéb, mint nyomorú sinylődés lélekfásító elégedetlenség és munka-kedv veszítés.” (Réthy, 1877. 321. o.).

A mellékfoglalkozások között első két helyen a magántanítást és az irodalmi működést említi. Majd hozzáteszi, hogy a legtöbb tanító a gyümölcstermesztéssel,

a kertészkedéssel, háziállatok tartásával, méhészettel és selyemhernyó-tenyésztéssel vagy más néven selymészettel egészíti ki jövedelmét. Ezek „szorgalommal és szakértelemmel mivelve s helyes gazdálkodó számítással kezelve, számba vehető, sőt jelentékeny jövedelmet adnak. Ezek valamelyikét még sokkal több tanítónak kellene űzni, mint a hányan űzik, egyfelől saját jóllétükért, másfelől magáért a tanítói hivatásért is, hogy a népnek példát s oktatást adjanak e téren.” (Réthi, 1877. 324. o.).

A fenti két Réthi-idézetből két aspektusra kell felhívni a figyelmet. Egyrészt a tanítói fizetésekkel kapcsolatban szokásosan megjelenő érvelésre, hogy a fizetések alacsony volta gátolja a tanítókat valódi társadalmi feladataik ellátásában. A néptanítói szerep összetettsége, amit korábban már bemutattam, itt is megjelenik. A másik figyelemreméltó aspektus annak kiemelése, hogy a mezőgazdasági mellékfoglalkozások nem csupán a tanítónak, de a tágabb környezetének is hasznot hoz. Tetten érhető tehát benne a népnevelői attitűd. Több cikkben megjelenik, hogy ha a tanító a tanulók láttára vagy velük együtt méhészkedne, akkor ez a gazdasági ág a nép körében terjedésnek és virágzásnak indulna.

A mellékjövedelmek témája felbukkant 1891-ben is, amikor Miklós Gergely terjedelmes cikksorozatában (*A tanító az iskolán kívül*) gyűjtötte össze a tanítók lehetséges, nem szorosan vett iskolai feladatait. Ezek szerint az önművelés, az ismétlő iskola, a dalárda-egyesületek, a falusi olvasó-egyletek, a népkönyvtárak, a házi- és kéziipar fejlesztése, a kézimunka tanítása, a gyümölcsstermelés, a korszerű gazdasági ismeretek terjesztése, a méhészet, a selyemhernyó-tenyésztés és az iskolai takarékpénztárak.

A méhészet jövedelmezőségével kapcsolatban így érvel: „Örvendetes tény, hogy ezen foglalkozás mind inkább terjed a tanítók között. Különösen a Bánátban, hol méhészeti szaklapot is adnak ki s a hol akárhány lelkésznek és tanítónak 200-tól 500 frtig terjedő mellékjövedelmet biztosít évenként.” (Miklós, 1891. 180. o.). Az összeg nagyságát mutatja, hogy az ugyanebben a lapszámban található állás-hirdetésekből a felajánlott néptanítói javadalmak (a tanítói lakhatáson, földön és kerteken felül) 100 és 400 forint között mozogtak.

A tanító saját anyagi előnyénél jóval gyakrabban jelent meg a társadalmi, sőt adott esetben a nemzetgazdasági hasznosságra történő hivatkozás. „A néptanító általában kiválóan hivatott arra, hogy a gazdaság e fontos ágával nemcsak maga foglalkozzék, hanem művelését az iskolában is tanítsa és a népnek minél szélesebb körében terjessze. A méhtenyésztés kellemes foglalkozás, amely a ráfordított csekély fáradságot és költséget busásan jutalmazza. A magyar tanító tehát nemcsak magának nyit jövedelmező keresetforrást, hanem a nép jólétét és a nemzeti vagyoni gyarapodását is előmozdítja, önmaga és a haza iránti kötelességet teljesít, midőn okszerű méhtenyésztésre buzdul és buzdít.” (sz. n., 1884. 157. o.).

Egy másik szerző még erőteljesebben hangsúlyozta a népművelő szerepet, amikor így fogalmazott: „Sokan vannak a tanító urak közül, kik buzgón apostolkodnak az okszerű méhészet mellett; de annyian még sincsenek az ilyenek, mint a mennyien tehetnének s szerintünk tenniök kellene. Mi azt óhajtanok, hogy a lelkes tanító legyen azon szilárd oszlop a községben, a vidéken, melyre a méhészzel foglalkozók támaszkodjanak; ő legyen azon egyén, a ki mellé a község, a vidék méhészei csoportosulhassanak; ő képezze azon központot, mely a többi elemet magához vonzza; mert csak így kristályosodik majd ki hazánk méhészetének gyönyörű jegezcsoportja.” (Kreisch, 1887. 163. o.).

Hangsúlyozni kell azonban, hogy a fent bemutatott a szövegek, amelyekben megjelentek a tanítóság helyzetére vonatkozó reflexiók, a méhészzel kapcsolatos szövegek kisebb hányadát tették ki. Egyértelműen többségben vannak azok a közlemények, amelyek a méhészzel kapcsolatos technikai tudnivalókra fókuszálnak. Igaz ez a selyemhernyó- és a baromfitenyésztésre, valamint a gyümölcsstermesztésre is. Több cikk foglalkozott a méhek felépítésével, életciklusával, a méhkasok felépítésével, szaporításával, átteleltetésével, a termelt méz kinyerésével.

Hogy a *Néptanítók Lapja* miért közölt rendszeresen a méhészet gyakorlati tennivalóiról cikkeket, arra jól rávilágítanak Szász János szavai: „lehet, hogy a mondott eljárásom (sic!) más méhészek előtt nem ismeretlen dolog ugyan; de föltéve azt, hogy valamint magam, ugyszinte lehetnek még számosan olyanok, kik mostoha helyzetük miatt minden méhészet könyvet meg nem szerezhethvén, az irt eljárásról mit sem tudhatnak annál fogva rám nézve lelki öröme élvezet az, ha e becses lap soraiban hasznos kísérletemet azok előtt ismeretessé tehetem.” (Szász, 1869. 731–732. o.).

Bár később a méhészeti szakközlönyök száma emelkedett, valamint több méhészeti szakkönyv is megjelent – köztük a szerkesztők által sokszor ajánlott Kühne-féle *Méhészeti Káté* –, bizonyára számos tanító akadt, akinek a *Néptanítók Lapja* maradt a legfontosabb tájékoztató pont a méhészkedéshez.

A néptanítói identitás vizsgálatára a vizsgált szövegek csak korlátozottan bizonyultak alkalmasnak. Részletesen tudósítanak azonban arról a fejlődésről, amin a magyarországi méhészet keresztülment a vizsgált időszakban. A hagyományos kaptaras népi méhészet a 18. században hanyatlásnak indult. A mezőgazdasági konjunktúra miatt folyamatosan emelkedett a szántóföldek, juhlegelők mérete, fokozódott az erdőirtás, megindult a népesség növekedése. Ezek mind érzékenyen érintették a méhészetet, csökkentve a méhlegelők méretét, legyengítve a méhállományt, sőt elpusztítva annak jelentős részét. Ehhez csatlakozott a cukorfogyasztás térhódítása és a faggyúgyertyák elterjedése, amelyek csökkentették a hagyományos méhészet jövedelmezőségét. „A XVIII. sz. végétől ugyanakkor egyre többféle, a termelékenységet növelő mozgószerkezetű méhlik terjedt el hazánkban is, melyek

megfelelő szaktudással való alkalmazása a kedvezőtlenebb természeti viszonyok ellenére is eredményesebbé, gazdaságosabbá és kifizetőbbé tették a méhészkedést. Ezeknek az új típusú méhlikásoknak és a használatukat ismertető korszerű méhészeti szakirodalom hatására a hagyományos módszerekkel folyó paraszti méhészkedés fokozatosan háttérbe szorult és megszűnt.” (*H. Kerecsényi*, 1969. 79. o.).

A változások egyik fontos lépése a kúpos, ún. parasztkasok visszaszorulása és a mozgatható keretes kaptáraknak az elterjedése. A keretes kaptárak lehetővé tették a méhek szaporodását, a méztermelést gyengébb termőterületeken és a méz kinyerését méhcsaládok megőlése nélkül. „Századunk a méhtenyésztés körül is korszakot alkotó javításokat képes fölmutatni. A legtöbb elismerést érdemel e téren Dzierzon, ki is a mozgatható építményű méhlikok feltalálása által, lehetővé tette nekünk bepillantani a méhcsalád belügyeibe is, mit addig a lakok hozzáferhetlensége akadályozott. Vele s követőivel társultak a tudomány emberei, kik tapasztalati észleleteiket a természet törvényei szerint igyekezték kimagyarázni, ennek következtében nem sokára felgördült a setéség azon leple, mely megül századokon át a méhélet titkát illetőleg sok meseszerű, de kevés való hangzott el.” (*Paradeyzer*, 1874. 371. o.). A Dzierzon-féle keretes kaptár, illetve a szintén keretes Göndöcs- és Grand Miklós-féle kaptárak a tanítók számára is lehetővé tették a kiszámítható gazdálkodást és a biztos mellékjövedelem megszerzését.

Azt azonban, hogy a technológiai váltás nem ment végbe gyorsan, jelzi, hogy Grand Miklós országos méhészeti felügyelő jelentése szerint „1890-ik év őszén volt mozgó szerkezet kaptárakban 87.062, közönséges kasokban 284.758, összesen 371.820 méhcsalád” Magyarországon (*Grand*, 1891. 902. o.). Ez lehetett az oka, hogy a parasztkasok kezelésével és az áttéréssel kapcsolatos írárok folyamatosan jelen voltak a vizsgált időszakban (pl. *Budai*, 1884; *Csík*, 1886).

Bár a méhészzel foglalkozó tanítók számáról nem találtam adatokat, feltételezhető, hogy ezen a területen is jelen volt a néptanításra egyébként is jellemző változatosság. Az egyik végleten azok a tanítók álltak, akik egyáltalán nem foglalkoztak a méhészzel. Megint mások a hagyományos, nem okszerű módon méhészkedtek. Őket szólította meg közleményeivel a tanítóság „méhészelítje”. Írásaikban tehát a méhészet szakértőiként nyilvánultak meg, és identitásukban a két szakértői szerep nem feltétlenül keveredett egymással.

A méhészet (és egyébként a selyemhernyó- és baromfitenyésztés, valamint a gyümölcstermesztés is) összességében hasonló állapotban volt, mint a népoktatás. Komoly modernizációs folyamatok indultak el, amelyek azonban nagyon különböző mértékben érték el a szakma képviselőit. A tanítók tehát két (vagy akár több) olyan közösség tagjai lehettek, amelyekben nagyon hasonló modernizációs hatásoknak voltak kitéve.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásom során a néptanítói szakmások egyes részjelenségeit vizsgáltam a dualizmus-kori pedagógiai folyóiratok segítségével. A kutatás elméleti kereteinek, valamint a néptanítói szakmások kontextusának bemutatása után a folyóiratok néhány statisztikai jellemzőjét elemeztem. Ezekből kiderült, hogy a lapindítások, a lapok élettartama és a kiadások helyeinek területi megoszlása meglehetősen nagy változatosságot mutat.

Kutatásomban arra is kerestem a választ, hogy a pályán egyre nagyobb létszámban megjelenő tanítónőnek volt-e érdemi lehetősége bekapcsolódni az ebben a kevésbé formális térben zajló tudásmegosztásba és -formálásba. Vizsgáltam továbbá, hogy a bekapcsolódás eseteiben törekedtek-e a sajátos „női beszédmód” megteremtésére, illetve használták-e a pedagógiai sajtót a tanítónői érdekérvényesítés eszközeként.

Megállapítható, hogy a tanítónőknek növekvő arányuk ellenére nem sikerült érdemben átformálni a szakmai sajtó jelentette pedagógiai tér maszkulin jellegét. A férfitanítók és a tantónők közötti hatalmas szakadék az igazodás stratégiájára készítette a publikáló nőket. Ezt a jelenséget figyelhettük meg a feminizmussal kapcsolatos vélemények esetében is.

A kutatás következő, nagyobb része a néptanítói léthez szorosan hozzátartozó, azonban nem kifejezetten didaktikai feladatokkal kapcsolatos néptanítói vélemények feltárására vállalkozott. Arra a kérdésre, hogy a nem szakmai feladatok beépültek-e a néptanítói identitásba, nem adhatunk egyértelműen igenlő választ. A nem szakmai tartalmakról író néptanítók az adott témákkal kapcsolatban jellemzően nem néptanítóként, hanem szakértőként nyilvánultak meg.

A kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a pedagógiai sajtó alkalmas forrása a néptanítói szakmások jelenségei kutatásának.

A kutatások eredményei újabb vizsgálatoknak szolgálhatnak alapul. Egyrészt érdemes bővíteni a körét. Tervezem a sajtóban fellelhető neveléstörténeti tartalmak elemzését a jövőben. A neveléstörténet a képzés során a néptanítói identitás formálásának fontos eszköze volt (Nóvik, 2017). Kutatásra érdemes, hogy ezt az identitásformáló szerepét a pedagógiai sajtóban is megőrizte-e.

Másrészt kutatásra érdemes más forrásokban már vizsgált témák elemzése a pedagógiai sajtó segítségével. Ilyen téma lehet a higiéniai diskurzus, amely, mint azt kutatásokból tudjuk, meghatározó jelensége volt a modern társadalmaknak (Nóvik, 2015).

Érdemes lenne bővíteni a kutatásba bevont lapok körét is. A vizsgált folyóiratok mind a dualizmus korának reprezentatív szakújságjai voltak. Kérdés, hogy a helyi érdekkörű vagy egy-egy szűk szakmai csoportnak szóló folyóiratokban a feltárt témák kapcsán más jellegű vélemények is elemezhetők lennének-e. Óvatos feltételezésként megfogalmazhatjuk, hogy ezek a folyóiratok olyanok számára is publikációs lehetőséget jelentettek, akiknek az országos lapokban folyó diskurzusokba való bekapcsolódásra nem volt reális esélyük.

Végül érdemes megfontolni a vizsgálat időhatárainak kitolását a két világháború közötti időszakra. Bár a pedagógiai sajtó kétségkívül beszűkült ebben az időszakban, a vizsgált jelenséggel kapcsolatos újabb álláspontok feltárására és elemzésére nyújtana lehetőséget.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK ÉS IRODALOM

Elsődleges források

- Balázs Ferencné (1909): A feminizmus és az iskola. Felolvasás az Aradvidéki tanítóegyes. fiókköri ülésen. *Néptanítók Lapja*, **42.** 1. sz. 24–26.
- Benedek Elek (1908): Szerkesztői üzenetek. *Néptanítók Lapja*, **41.** 13. sz. 16.
- Binder Laura (1887): A berlini nők kérvénye a nőnevelés érdekében. *Család és Iskola*, **13.** 178–183.
- Binder Laura (1888): A földrajz alapfogalmai kapcsolatban Szilágy-vármegye és környéke földrajzával. Írták: Boér Miklós és Bardócz Pál. *Család és Iskola*, **14.**
- Binder Laura (1888): Humboldt elve a természetrajz tanításánál. *Család és Iskola*, **14.** 124., 130–131.
- Binder Laura (1889): Földrajz a polg. l. iskolák I. osztálya számára. Írták: dr. Hunfalvy J. és Schneider János. *Család és Iskola*, **15.** 47., 55., 63.
- Binder Laura (1889): Szemléltető eszközök a hazai földrajz tanításához. *Család és Iskola*, **15.** 67–69.
- Binder Laura (1890): Helyesírás és fogalmazás. *Család és Iskola*, **16.** 56–57., 67–68., 77–78.
- Budai József (1884): Öreg anyák eltávolítása a parasztméhekassokból. *Néptanítók Lapja*, **17.** 39. sz. 379–381.
- Burogány Piroska (1890): A nők helyzete Finnországban. *Nemzeti Nőnevelés*, **11.** 4. sz. 237–243.
- Czukrász Rózsa (1890): Szépírás-minták a népiskolában. *Család és Iskola*, **16.** 89–90.
- Czukrász Rózsa, Tomcsányiné (1899): *Phononimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*. Nagel, Budapest.
- Czukrász Rózsa, Tomcsányiné (1903): *A magyar gyermek első könyve*. Lampel, Budapest.
- Czukrász Rózsa, Tomcsányiné (1934): *A fononimikai módszer Magyarországon*. Lampel, Budapest.
- Csik János (1886): Méhek átlakoltatása közönséges kasokból keretes kaptárakba. *Néptanítók Lapja*, **19.** 39. sz. 308–309.
- Csik János (1890): A méhészetről általánosságban. *Néptanítók Lapja*, **23.** 47. sz. 369–372.
- Dániel Miklósné (1909a): A női szörnyetegek. *Néptanítók Lapja*, **42.** 33. sz. 1–3. sz.
- Dánielné Lengyel Laura (1909b): A tea mellett. *Néptanítók Lapja*, **42.** 45. sz. 9–11.
- Forgách Júlia (1909): A neomalthuzianizmus. *Néptanítók Lapja*, **42.** 14. sz. 6–8.
- Glücklich Vilma (1909): A feminizmus. Válasz J. B. cikkének néhány állítására. *Néptanítók Lapja*, **42.** 10. sz. 7–8.
- Grand Miklós (1891): A méhészet állapota hazánkban az 1890-ik év őszén. *Néptanítók Lapja*, **24.** 95. sz. 902.
- Havas Irma (1907): Erkölcsi törzslap. A Gyermektanulmányi Társaság értekezletéről. *Néptanítók Lapja*, **40.** 51. sz. 13.

- Jancsó Benedek (1909): A feminizmus. *Néptanítók Lapja*, **42.** 8. sz. 1–4.
- János Sz. N. (1884): B. Rothschild a magyar méhészetéről. *Néptanítók Lapja*, **17.** 11. sz. 157–158.
- Kasztner Janka (1887) A magyar nőnevelésről. *Család és Iskola*, **13.** 79–81.
- Kiss Áron (1874): A magyar időszaki pädagogiai sajtó 1868-ig. In: Kiss Áron: *Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez*. Kocsi Sándor, Budapest. 123–156.
- Komáromy Lajos (1890): Népoktatásunk állapota 1888–89-ben. II. *Nemzeti Nőnevelés*, **18.** 75–78.
- Kóródy Miklós (1909): A feminizmus. Visszhang Glücklich Vilma cikkére. *Néptanítók Lapja*, **42.** 13. sz. 4–6.
- Körösi Marcsa (1888): Rajz a női kézimunkák szolgálatában. *Család és Iskola*, **14.** 54.
- Kreisch János (1887): A méhészt havi teendői. *Néptanítók Lapja*, **20.** 21. sz. 163–165.
- Lázárné Kasztner Janka (1888): Továbbképző iskolák leányok számára. 1888. *Család és Iskola*, **14.** 64–66.
- Lázárné Kasztner Janka (1889): Spencer Herbert elvei az erkölcsi nevelésről. *Család és Iskola*, **15.** 6–7., 15–16., 23–24.
- Lázárné Kasztner Janka (1890): Megtiltandó-e gyermekeknek, hogy az iskolában történetekről ne beszéljenek. *Család és Iskola*, **16.** 98–99.
- Miklós Gergely (1891): A tanító az iskolán kívül. *Néptanítók Lapja*, **24.** 17. sz. 146–148., 18. sz. 155–156., 19. sz. 161–163., 20. sz. 172–175., 21. sz. 180–183.
- Móritz Júlia (1909): Járvány idején. *Néptanítók Lapja*, **42.** 17. sz. 6–8.
- Pap Mari (1890): A szóról szóra való emléztetés módjának, tárgyainak és értékének meghatározása a népiskolában. *Család és Iskola*, **16.** 163–164., 171–172., 183., 191–192.
- Paradeyzer Lajos (1874): A méhésztet köréből. *Néptanítók Lapja*, **7.** 14. sz. 211–212., 15. sz. 231–232.
- Petrik Géza (1893): *A Néptanítók Lapja 1868–1892. évi folyamainak repertórium*. Dobrowsky, Budapest.
- Réthy Lajos (1877): A néptanítók mellékfoglalkozása. *Néptanítók Lapja*, **10.** 17. sz. 321–325.
- Schwarzel Adél (1887): Györffy-féle népiskolai képes tankönyvek. *Család és Iskola*, **13.** 47–48.
- Schwarzel Adél (1888): Kis földleírás. Írta: Ribáry Ferencz. *Család és Iskola*, **13.** 186–187.
- Schwarzel Adél (1889): A felsőbb osztályokban szükséges-e a szemléltetés a számtani műveletek tanításánál, s ha igen, milyen legyen az? *Család és Iskola*, **15.** 50–51.
- Sebestyén Gyula (1896): *Elemi isk. Tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése*. Lampert Róbert kiadása, Budapest.
- Szász János (1869): Adalék a méhészethez. *Néptanítók Lapja*, **2.** 46. sz. 731–732.
- sz. n. (1884): B. Rothschild a magyar méhészetéről. *Néptanítók Lapja*, **17.** 11. sz. 157–158.
- sz. n. (1909): Egyesületi élet. *Néptanítók Lapja*, **45.** 42. sz. 14.

Másodlagos irodalmak

- Acsády, J. (1999): Remarks on the History of Hungarian Feminism. *Hungarian Studies Review*, 26. 1–2. sz. 59–64.
- Acsády, J. (2009): The Debate on Parliamentary Reforms in Women's Suffrage in Hungary, 1908–1918. In: Sulkunen, I.; Nevala-Nurmi, S-L. és Markkola, P. (szerk.): *Suffrage, Gender and Citizenship. International Perspectives on Parliamentary Reforms*. Cambridge Scholars Publishing, Cambridge. 242–259.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Albisetti, J. C. (1993): The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History of Education*, 22. 3. sz. 253–263. doi: 10.1080/0046760930220305.
- Antoni Rita (2014): A magyarországi feminista megmozdulások története. In: Bolemant Lilla (szerk.): *Nőképek kisebbségben. Tanulmányok a kisebbségben (is) élő nőkről*. Phoenix PT, Pozsony. 19–29.
- Baranyai Mária, Keleti Adolf és Jáki László (1987, szerk.): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1958*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Baska Gabriella (1998): A tanítóság hétköznapi és ünnepei az 1896. év pedagógiai sajtója alapján. In: Bábosik István és Széchy Éva (szerk.): *Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban*. Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest. 23–31.
- Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Baska Gabriella és Szabolcs Éva (2005): Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban, 1906–1918. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 5–11.
- Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Ben-David, J. (1999): A német tudományos hegemonia és a szervezett tudomány megjelenése. *Világosság*, 40. 8–9. sz. 152–165.
- Bíró Zsuzsanna Hanna (2014): A német szakos diploma szerepe a nők érvényesülésében 1895 és 1945 között. In: Fízel Natasa és Nóbik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 11–34.
- Boreczky Ágnes (1997): A gyermekkor változó színterei. In: Németh András: *Nevelés, gyermek, iskola és Boreczky Ágnes: A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (2013 [1985]): A társadalmi tér és a csoportok keletkezése. In: Angelusz Róbert, Gecser Ottó és Éber Márk Áron (szerk.): *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*. (E-book.) ELTE, Budapest. 164–177. Letöltés: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto.pdf. 2018. március 6.
- Carter, P. A. (2002): *Everybody's paid but the teacher. The teaching profession and the women's movement*. Teachers College Press, New York.

- Clifford, G. J. (2014): *Those Good Gertrudes: A social history of women teachers in America*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Cortina, R. és San Román, S. (2006, szerk.): *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*. Palgrave MacMillan, New York.
- Czeferner Dóra (2012): *A Nő és a Társadalom női munkavállalásról közvetített nézetei a 20. század elején*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. Letöltés: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop422b/2010-0029_kotet_13_228/adatok.html. 2018. január 19.
- De Gabriel, N. (2014): The entrance of women into the teaching profession in Spain (1855–1940). *History of Education*, **43**. 3. sz. 334–354. doi: 10.1080/0046760x.2014.896050.
- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Essen, M. V. (1999): Strategies of women teachers 1860–1920: feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective. *History of Education*, **28**. 4. sz. 413–433. doi: 10.1080/004676099284546.
- Evans, L. (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, **56**. 1. sz. 20–38. doi: 10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x.
- Evetts, J. (2003): The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, **18**. 2. sz. 395–415. doi: 10.1177/0268580903018002005.
- Evetts, J. (2013): Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review*, **61**. 5–6. sz. 778–796. doi: 10.1177/0011392113479316.
- Evetts, J. (2014) The concept of professionalism: Professional work, professional practice and learning. In: Gruber, H.; Harteis, C. és Billett, S. (szerk.): *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Springer, Dordrecht. 29–56.
- Fleischmann, E. (1970): *Die freien Berufe im Rechtsstaat*. Dunker und Humblot, Berlin.
- Felber Tamás (2007): Michel Foucault pedagógiakritikája, avagy az oktatás mint a normalizáló hatalomgyakorlás hálózata. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 11. sz. 73–80.
- Felkai László és Zibolen Endre (1993): *A magyar nevelés története II. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest*.
- Fizel Natasa (2013): Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködése a főiskolai hallgatók áthallgatásának tükrében (1928–1932). In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai*. ELTE – Eötvös Kiadó, Budapest. 109–120.
- Fizel Natasa (2014): Kooperáció vagy integráció? A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködésének szegmenssei 1928 és 1932 között. *Magyar Pedagógia*, **114**. 4. sz. 237–257.

- Fizel Natasa (2015): A szegedi tanárképző főiskola hallgatói által felvett pedagógiai, pszichológiai és filozófiai témájú kurzusok a Ferenc József Tudományegyetemen (1928–1937). In: Baska Gabrella és Hegedűs Judit (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE PPK, Budapest. 108–118.
- Fizel Natasa (2018): *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947). Esély az együttműködésre – Professzionalizáció és intézményesülés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fónai Mihály és Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, **24**. 6. sz. 41–49.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Freidson, E. (1970): *Profession of Medicine. A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. Dodd, Mead & Company, New York.
- Freidson, E. (1986): *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. University of Chicago Press, Chicago–London.
- Géczi János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, **107**. 1. sz. 57–66.
- Guildford, J. (1992): „Separate Spheres”: The Feminization of Public School Teaching in Nova Scotia, 1838–1880. *Acadiensis*, **22**. 1. sz. 44–64.
- Gyáni Gábor (2016): Professzionalizáció és nemzeti öntudat. *Századok*, **150**. 5. sz. 1103–1116.
- H. Kerecsényi Edit (1969): A népi méhészkedés története, formái és gyakorlata Nagykanizsa környékén. *Néprajzi Közlemények*, **13**. 3–4. sz.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halmos Károly és Szívós Erika (2010): Doktor úr, tanár úr, főszerkesztő asszony: a hivatások a köztudatban és a modern történetírásban. *Korall*, **11**. 42. sz. 5–18.
- Hargreaves, A. (2010): Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, **6**. 2. sz. 151–182. doi:10.1080/713698714.
- Hegedűs Judit (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **23**. 3. sz. 42–52.
- Hegedűs Judit és Szabolcs Éva (2010): Constructing normal/abnormal children in educational journals in Hungary 1868–1914. In: Nóbik Attila és Pukánszky Béla (szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 237–246.
- Horn, K-P. (2016): Profession, professionalisation, professionalism, professionalism – historical and systematic remarks using the example of German teacher education. *British Journal of Religious Education*, **38**. 2. sz. 130–140. doi: 10.1080/01416200.2016.1139888.
- Horváth Ágnes (2014): A keresztény nőmozgalmak a dualizmus kori Magyarországon. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Kulturális és társadalmi sokszínűség a változó gazdasági környezetben*. International Research Institute, Komarno. 309–316.
- Huften, O. (1974): *The Poor of the Eighteenth-Century France 1750–1789*. Oxford University Press, Oxford.

- Hoyle, E. (1982): The Professionalization of Teachers. A Paradox. *British Journal of Educational Studies*, **30**. 2. sz. 161–171.
- Innes, J. (1996): The „mixed economy of welfare” in early modern England: assessments of the options from Hale to Malthus (c. 1683–1803). In: Daunton, M. (szerk.): *Charity, Self-Interest, and Welfare in the English Past*. University College London, London. 104–134.
- John, P. D. (2008): The Predicament of the Teaching Profession and the Revival of Professional Authority. A Parsonian Perspective. In: Johnson, D. és Maclean, R. (szerk.): *Teaching. Professionalization, Development and Leadership*. Springer, Dordrecht.
- Karády Viktor és Valter Csilla (1990): *Egy országos vonzáskörű szegedi főiskola*. Móra Ferenc Múzeum, Szeged.
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 17–24.
- Kelemen Elemér (2004): Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. *Iskolakultúra*, **14**. 6–7. sz. 146–155.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Kelleher, F. (2011): *Women and the Teaching Profession. Exploring the Feminisation Debate*. Commonwealth Secretariat, Unesco, London–Paris.
- Keller Márkus (2009): Diktatúra, professzionalizáció és emlékezés. Az építészek esete a Kádár-rendszerrel. In: Tischler János (szerk.): *Mélyfúrások. Az 1956-os Intézet Évkönyve*. 1956-os Intézet, Budapest. 115–140.
- Keller Márkus (2010): *A tanárok helye*. 1956-os Intézet – L’Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kereszty Orsolya (2011a): „A Nő és a Társadalom” a nők művelődéséért (1907–1913). Magyar Tudománytörténeti Intézet, Budapest.
- Kereszty Orsolya (2011b): A munkavállalás rekonstruált diskurzusai a feminista mozgalom hivatalos folyóiratában. *Magiszter*, **9**. 3. sz. 86–97.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon. 1867–1914*. Pro Pannonia, Pécs.
- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, **3**. 2. sz. 28–51.
- King, S. és Tomkins, A. (2003, szerk.): *The Poor in England 1700–1850. An Economy of Makeshifts*. Manchester University Press, Manchester.
- Kollonay-Lehoczky, Cs. (2012): Development Defined by Paradoxes. Hungarian History and Female Suffrage. In: Rodriguez Ruiz, B. és Rubio Marin, R. (szerk.): *The Struggle for Female Suffrage in Europe. Voting to Become Citizens*. Brill Publishers, Leiden. 421–437.
- Kovács Edina (2015): A pedagógushallgatók pályaképének és eredményességének jellemzői a Magyarország – Románia – Ukrajna határmenti régióban. In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba és Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Debrecen. 445–456.

- Kovács Krisztina (2011): A néptanítói professzionalizáció alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében. *Magyar Pedagógia*, **111.** 4. sz. 89–311.
- Kovács M. Mária (2001): *Liberalizmus radikalizmus antiszemitizmus. A magyar orvos, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lengyel György (2007): A gazdasági elit képzettsége és rekrutációja a 20. század végén. *Iskolakultúra*, **17.** 2. sz. 40–49.
- Loutfi, A. (2006): Stetina, Ilona (Mrs Gyula Sebestyén) (1855–1932). In: de Haan, F.; Daskalova, K. és Loutfi, A. (szerk.): *A Biographical Dictionary of Women's Movements and Feminisms. Central, Eastern, and South Eastern Europe, 19th and 20th Centuries*. Central European University Press, Budapest. 539–543.
- Magos Gergely (2010): Kiterjedt állam – beteljesületlen álom. A magyarországi gyógyszerészet professzionalizációja. *Korall*, **11.** 42. sz. 54–76.
- Magos Gergely (2017): Mérlegen a hivatások. A professzionalizációs paradigma historiográfiája. *Aetas*, **32.** 2. sz. 138–157.
- McClelland, C. E. (1982): Professionalization and higher education in Germany. In: Jarausch, K. H. (szerk.): *The transformation of higher learning 1860–1930. Expansion, diversification, social opening and professionalization in England, Germany, Russia and the United States*. Klett-Cotta, Stuttgart. 306–320.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Molnár Béla (2007): *A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig*. Doktori disszertáció. Letöltés: http://www.ppk.elte.hu/file/Molnar_Bela_dissz.pdf. 2018. március 6.
- N. Tóth Ágnes (2014): Mérőföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia*, **114.** 1. sz. 25–48.
- Nagy Krisztina (2009): Professzionalizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, **20.** 2. sz. 85–105.
- Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn, a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (szerk.): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs. 11–37.
- Nagy Mária (2006): Magyar tanító, 1911-ben. *Iskolakultúra*, **16.** 2. sz. 33–48.
- Nagy Péter Tibor (2004): A polgári iskolai tanárképzés 19. századi történetéhez. *Iskolakultúra*, **14.** 6–7. sz. 170–178.
- Neal, M. és Morgan, J. (2000): The professionalization of everyone? A comparative study of the development of the professions in the United Kingdom and Germany. *European Sociological Review*, **16.** 1. sz. 9–26.
- Nemessányi Adél (1889): A magántanítás előnye. *Család és Iskola*, **15.** 72–173.

- Nemessányi Adél (1890): Néhány szó a tanítónő munkájáról s díjazásáról. *Felső Nép- és Polgári Iskolai Közlöny*, sz. n. 278–289.
- Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története (1775–1975)*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék.
- Németh András (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, **100**. 2. sz. 187–207.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2003): A magyar középiskolai tanár-képzés fejlődése. *Iskolakultúra*, **15**. 3. sz. 53–68.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, **3**. 1. sz. 17–31.
- Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, **5**. 1–2. 5–25.
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, **5–6**. 86–102.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, **18**. 3. sz. 279–290.
- Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*, **113**. 2. sz. 101–118.
- Neszt Judit (2010): A tanítói pálya elnöiesedésének történeti előzményei. *Educatio*, **19**. 2. sz. 315–321.
- Nóvik Attila (2000): A reformpedagógia fogadtatása a 19. századi Kolozsváron. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század pedagógiájában*. APC-Stúdió, Gyula. 181–189.
- Nóvik Attila (2002): Gyermek a dualizmus iskolái és a család hatókörében. *Iskolakultúra*, **12**. 3. sz. 16–20.
- Nóvik Attila (2006): Népiszkolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, **16**. 4. sz. 41–48.
- Nóvik Attila (2014): A dualizmus-kori pedagógiai közélet jellemzői a Család és Iskola példáján. In: Fízel Natasa és Nóvik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 189–206.
- Nóvik Attila (2015): Professzionalizáció és iskolai tér Az Elemi Népoktatás Enciklopédiájában. In: Baska Gabrella és Hegedűs Judit (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE PPK, Budapest. 91–107.
- Nóvik Attila (2017): Tanítóképzős neveléstörténeti tankönyveink a dualizmus korában. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *Gyermekek, iskolák, tanárok – egykoron és ma*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 101–112.

- Norris, P. és Inglehart, R. (2004): *Sacred and secular: religion and politics worldwide*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Orosz István, ifj. Barta János és Angi János (szerk.): *Európa az újkorban*. Multiplex Media – Debrecen University Press, Debrecen.
- Parsons, T. (1939): The professions and social structure. *Social Forces*, **17**. 4. sz. 457–467.
- Pirka Veronika (2010a): Az életreform „megmentés” motívumának megjelenése a 20. század eleji magyar pedagógiai sajtóban, a Népművelés példája alapján. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 3–14.
- Pirka Veronika (2010b): Reformpädagogische Zeitschriften und das „normale” Kinderbild an der Jahrhundertwende. In: Nóbik Attila és Pukánszky Béla (szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 247–254.
- Pokol Béla (2004): *Szociológiaelmélet*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (1984): Egy feledésbe merült magyar pedagógus: Zákány József (1785–1856) kísérlete az első magyar nyelvű neveléstudományi rendszer megteremtésére. *Pedagógiai Szemle*, **34**. 11. sz. 1099–1105.
- Pukánszky Béla (1998): Szilasy János. In: Szilasy János: *A nevelés tudománya*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 347–354.
- Pukánszky Béla (1999): Utazás a szobában: Gyermeküket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, **99**. 1. sz. 97–106.
- Pukánszky Béla (2001): Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 423–432.
- Pukánszky Béla (2002): Gyermeküket tanító apák a 19. század pedagógiai irodalmában. *Iskolakultúra*, **12**. 3. sz. 5–15.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ritzer, G. (1975): Professionalization, Bureaucratization and Rationalization. The Views of Max Weber. *Social Forces*, **53**. 4. sz. 627–634.
- Sager, E. W. (2007): Women Teachers in Canada, 1881–1901: Revisiting the ‘Feminization’ of an Occupation. *The Canadian Historical Review*, **88**. 2. sz. 201–236.
- Sanda István Dániel (2006): Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon. Egy 1965–1970 között lezajlott iskolaépítési kutatás aktualitása. *Iskolakultúra*, **16**. 5. sz. 128–135.
- Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*, **18**. 9–10. sz. 129–142.
- Sanda István Dániel (2009): Gróf Klebelsberg Kunó Vallás- és Közoktatásügyi miniszter munkássága népiskolaépítési programjának tükrében. *Neveléstörténet*, 1–2. sz. 14–26.
- Sanda István Dániel (2012): A pedagógiai tér minőségi dimenziói: Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat. *Képzés és Gyakorlat*, **10**. 1–2. sz. 144–158.

- Sebők Richárd (2016): Professzionalizáció az igazságszolgáltatásban a 18. században a Királyi Kúria köznemes bírának példáján. *Századok*, **150.** 4. sz. 945–965.
- Simon Katalin (2010): Mesterségből hivatás. Sebész mesterek és orvosdoktorok Magyarországon az egységes orvosi képzés bevezetéséig. *Korall*, **11.** 42. sz. 77–102.
- Sipos Balázs (2012): Az Új Idők mint női lap a két világháború között. In: Pusztai Bertalan (szerk.): *Médiумok, történetek, használatok. Ünnepi tanulmánykötet a 60 éves Szajbély Mihály tiszteletére.* Szegedi Tudományegyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Szeged. 293–309.
- Strober, M. H. és Lanford, A. G. (1986): The Feminization of Public School Teaching. Cross-Sectional Analysis, 1850–1880. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, **11.** 2. sz. 212–235. doi:10.1086/494217.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkép történeti kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): „...Tanítói állomásra pályázat hirdettetik...” In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (szerk.): *Magyar tanító, 1901.* Iskolakultúra Könyvek, Pécs. 38–58.
- Szabolcs Éva (2002a): A gyermektanulmányi és reformpedagógiai szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban 1890–1906. In: Szabolcs Éva és Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 40–54.
- Szabolcs Éva (2002b): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban. *Iskolakultúra*, **12.** 3. sz. 33–38.
- Szabolcs Éva (2009): Az iskolás gyermekkel kapcsolatos nézetek, elvárások a pedagógiai sajtó elemzése alapján 1868–1906. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 11–43.
- Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek 1868–1906.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva és Hegedüs Judit (2008): A gyermekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **18.** 5–6. sz. 77–85.
- Szabolcs Éva és Réthy Endréné (1999): Fröbel és a nőmozgalmak Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, **99.** 4. sz. 363–373.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története.* Hollósy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szapor, J. (2004): Sisters or Foes. The Shifting Front Lines of the Hungarian Women’s Movements, 1896–1918. In: Paletschek, S. és Pietrow-Ennker, B. (szerk.): *Women’s Emancipation Movements in the Nineteenth Century. A European Perspective.* Stanford University Press, Stanford. 189–205.
- Szentpétery Imre (1935): *A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története. IV. Kötet. A Bölcsészettudományi Kar története 1635–1935.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Szilágyi Györgyi és Flóra Gábor (2003): Változó vallásosság. Vallási viszonyulásmódok és egyházi szerepvállalás szociológiai kutatások tükrében. *Korunk*, **14.** 7. sz. 70–78.
- Sztrinkóné Nagy Irén (2005): A nő szerep változásai és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, **25.** 2. sz. 63–68.

- Szűcs Katalin (2012): A gyászjelentések pedagógiai vetületei. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 155–171.
- Tenbruck, F. H. (1998): A polgári kultúra. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 52–70.
- Tenort, H. E. (1999) Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J.; Horn, K. P.; Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 429–461.
- Thun Éva (2012): A magyarországi nőnevelés-történet fő kérdései feminista- és pedagógiai historiográfiai szempontból vizsgálva. In: Garaczi Imre (szerk.): *Érték és sors: nemzetpolitika, kulturális örökség, identitás*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. 353–370.
- Tóth Tamás (2001): A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Professzorok Háza, Budapest. 95–123.
- Trouvé-Finding, S. (2005): Teaching as a woman's job: the impact of the admission of women to elementary teaching in England and France in the late nineteenth and early twentieth centuries. *History of Education*, **34**. 5. sz. 483–496. doi: 10.1080/00467600500220689.
- v. Essen, M. (1999): Strategies of women teachers 1860–1920: feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective. *History of Education*, **28**. 4. sz. 413–433.
- Vári András (2010): Félprofik, parciális polgárok, egészen úriemberek? A professzionalizációs folyamat útjai és kutatási alternatívái a 19. századi Európában. *Korall*, **11**. 42. sz. 151–178.
- Vincze Tamás (2003): A német nyelv szerepe a magyar tanítóképzésben a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 25–38.
- Weber, M. (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Vallásszociológiai írások. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Westberg, J. (2019): How did teachers make a living? The teacher occupation, livelihood diversification and the rise of mass schooling in nineteenth-century Sweden. *History of Education*, **48**. 1. sz. 19–40. doi: 10.1080/0046760X.2018.1514660.
- Wilensky, H. (1964): The professionalization of everyone. *American Journal of Sociology*, **70**. 2. sz. 137–158.

Kiadó:



SZEGEDI
EGYETEMI
KIADÓ



Szegedi Egyetemi Kiadó
Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
Felelős kiadó: *Forró Lajos*
Borítóterv: *Toldi Gergő*
Technikai szerkesztő: *Veres Ildikó*

Nyomda:

JATEPress

Felelős vezető: *Szőnyi Etelka*